

Stine Riseth

Hva vektlegger lærere i en spesialskole i sitt arbeid med barn og ungdom med depresjoner?

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Pedagogisk institutt
Trondheim, våren 2012
NTNU

Forord

Tiden er kommet for å avslutte min masteroppgave. Det har vært en utfordrende og lærerik prosess. Jeg ønsker å takke veilederen min Torill Moen, for støtte og god veiledning gjennom hele prosessen. Vil også rette en stor takk til de te lærerne som har delt sine tanker, opplevelser og erfaringer med meg. Dere har gitt meg verdifull kunnskap og uten dere ville ikke denne studien vært mulig. Ellers har min medstudent Åse Marie Nielsen vært utrolig god å ha, takk for lange samtaler, god støtte og gode råd. Takker også min gode venninne Hanne Iren Drønen som har lest korrektur. Tilslutt en stor takk til min samboer Christian Stenhaug Moe, for støtte, tålmodighet og hjelp til dataredigeringer.

Trondheim, april 2012

Stine Riseth

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1	4
<i>Innledning</i>	4
Kapittel 2	7
<i>Metode</i>	7
Det kvalitative forskningsintervjuet	7
Forskningsprosessen	8
<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	8
<i>Valg av informanter.</i>	9
<i>Forberedelser til intervju.</i>	9
<i>Intervju og transkribering.</i>	10
<i>Analyse og tolkning.</i>	10
<i>Kvalitet og etiske betraktninger.</i>	12
Kapittel 3	14
<i>Studiens tematikk og kontekst</i>	14
<i>Tematikk</i>	14
<i>Depresjon.</i>	14
<i>Pedagogiske tiltak.</i>	16
Studiens kontekst	18
Kapittel 4	20
<i>Å bidra til å styrke selvverd</i>	20
<i>Teori</i>	20
<i>Empiri og analyse</i>	22
<i>Drøfting</i>	25
Kapittel 5	26
<i>Å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev</i>	26
<i>Teori</i>	26
<i>Empiri og analyse</i>	29
<i>Drøfting</i>	32
Kapittel 6	34
<i>Å samarbeide med andre som er viktig for eleven</i>	34
<i>Teori</i>	34
<i>Empiri og analyse</i>	38
<i>Drøfting</i>	43
Kapittel 7	44
<i>Avsluttende kommentarer</i>	44
Referanseliste	47
<i>Vedlegg 1 Informert samtykke</i>	49
<i>Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste</i>	51
<i>Vedlegg 3 Intervjuguide</i>	52
<i>Vedlegg 4 Klassifikasjon av stemningslidelser i henhold til ICD-10</i>	54

Kapittel 1

Innledning

Rundt halvparten av befolkningen i Norge opplever psykiske plager eller lidelser i løpet av livet (Helsedirektoratet, 2009). De fleste av oss vil i perioder oppleve psykiske plager som er knyttet til forskjellige situasjoner og ulike hendelser. Det er med andre ord normalt å oppleve psykisk smerte, det er en del av livet (Berg, 2005). Hvorvidt dette påvirker livet vårt og begrenser våre liv i lengre perioder er i stor grad avhengig av hvordan vi klarer å hente oss inn igjen. Enkelt sagt kan vi si at en psykisk plage blir en psykisk lidelse når den gjør det umulig for individet å fungere på en normal måte i hverdagen (ibid).

Psykiske lidelser utgjør sammen med hjerte- og karlidelser og kreft de store folkesykdommene i vestlige land. Blant psykiske lidelser er det særlig den økende forekomsten av depresjon som bekymrer. Det er beregnet at depresjon i år 2020 vil være vårt største helseproblem og den sykdommen som bidrar mest til tapt livskvalitet (Berg, 2005). Depresjoner er en psykisk lidelse som påvirker humøret, følelsene, atferd og framfor alt måten du tenker på. I de fleste tilfeller fører dette også til kroppslige symptomer som slitenhet, muskelverk og søvnmangel. Symptomene på depresjon varierer gjerne fra person til person. Noen har en enkeltstående depressiv episode, andre har vedvarende plager. Depresjon kan også forekomme sammen med andre psykiske lidelser (Helsedirektoratet, 2009).

Depresjon hos barn kan påvirke deres utvikling. Barna kan bli liggende etter på skolen og miste venner. Den følelsesmessige og sosiale utviklingen kan fort bli hemmet og forholdet til foreldre problematisk (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). Siden skolen er den arena utenfor familien der barn og unge skal få utvikle kompetanse og relevant livserfaring for å kunne møte utfordringer ute i dagens samfunn, er det viktig at skolen har en bevist holdning til hvordan man på best måte skal fremme en god psykisk helse (Berg, 2005). Dette ansvaret blir understreket i opplæringsloven §9a-1 "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Lovdata, 2011). Det psykososiale miljøet vil si de mellommenneskelige forholdene på skolen, forhold mellom elever og mellom elever og lærere (Berg, 2005).

Noen ganger hender det imidlertid at skolen står ovenfor barn med så store problemer at lærere alene ikke har mulighet til å hjelpe dem. De nærmeste hjelperne blir da å finne i skolehelsetjenesten og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Fastlegen, kommunens

psykiatriske helsetjeneste, sosialtjenesten og barnevernet hører også inn under de hjelpetjenester som det kan være aktuelt å involvere når det gjelder barn og unge med psykiske vansker (Berg, 2005). Om det er nødvendig med videre hjelp kan man igjennom førstelinjens helsetjeneste eller barnevernet få en henvisning til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

”Tirilltoppen”¹ skole er knyttet til en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Her kan barn og ungdom få tilpasset undervisning som tar hensyn til elevens spesielle behov. Elevene blir møtt av lærere som har erfaring med å jobbe med psykisk syke barn og ungdommer. Det er erfaringene til disse lærerne som er hovedfokuset i min studie. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan de takler en slik krevende skolehverdag. Min problemstilling blir derfor: *Hva vektlegger lærere i en spesialscole i sitt arbeid med barn og ungdom med depresjoner?*

For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere, Per, Arve og Knut² som alle jobber ved Tirilltoppen skole. Hensikten med denne studien er først og fremst å få mer kunnskap om hva lærere med lang erfaring i en spesialscole legger vekt på i arbeidet med å tilrettelegge skolehverdagen for barn og ungdom med depresjon. Videre ønsker jeg å synliggjøre hvor viktig det er at lærere har kunnskap om hva det vil si å ha en depresjon da psykisk sykdom i stor grad er skambelagt i vår kultur. Psykisk sykdom er fortsatt ikke noe mange snakker høyt om eller ønsker å vedkjenne seg (Berg, 2005).

Det er skrevet mye om ungdoms psykiske helse og om hvilke psykiske vansker og lidelser de sliter med, men dette er ofte skrevet av fagpersoner med helsefaglig bakgrunn og er til liten eller ingen hjelp til hvordan skole og lærere i skolehverdagen skal forholde seg til den enkelte elev som har psykiske vansker (Berg, 2005). I denne studien løftes lærernes stemmer frem og det er lærerens perspektiv som settes i fokus .

Personlig har jeg ingen egne erfaringer med å undervise barn og ungdom som har en depressiv lidelse. Jeg har derimot alltid vært interessert i menneskers psyke og hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør. Ved siden av studiene har jeg de siste årene jobbet ved en psykiatrisk institusjon for voksne. Mitt inntrykk er at mange personer som sliter med ulike psykiske lidelser har møtt liten forståelse i skolen, og dette har vekket min interesse for temaet. Jeg har spurt meg selv hva en lærer kan gjøre for å forbedre situasjonen til barn og

¹ Tirilltoppen skole er et fiktivt navn.

² Per, Arve og Knut er fiktive navn.

unge som sliter med psykiske lidelser, og jeg har tenkt mye på hvordan lærere som har erfaring fra dette feltet opplever noe så utfordrende som akkurat dette. I følge Raundalen og Scultz (2006) er det i klasserommet elevene vanligvis tilbringer mesteparten av sin tid, med lærere som kjenner elevene godt. Dette legger klart et vist press på lærerne som har i oppgave å gi alle elevene en tilpasset undervisning.

Studien er bygd opp med 7 kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for og begrunner metodisk forskningstilnærming. Jeg beskriver min egen forskningsprosess og hvordan data er samlet inn og analysert. I tillegg redgjøres det for hvordan kategoriene i studien har blitt utviklet fra datamaterialet. I kapittel 3 har jeg valgt å ta for meg studiens tematikk og kontekst. Her beskriver jeg diagnosen depresjon og ulike diagnosekategorier. Deretter presenterer jeg pedagogiske tiltak. Videre presenterer jeg forskningsfeltet og forskningsdeltakerne som er med i studien. Resultatene av analysen presenteres i kapittel 4, 5 og 6. I kapittel 4 presenteres *Å bidra til å styrke selvverd*. I kapittel 5 presenteres *Å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev* og i kapittel 6 presenteres *Å samarbeide med andre som er viktige for eleven*. Disse tre kapitlene har samme oppbygning. Først presenterer jeg relevant teori, deretter empiri og analyse. Hver av kapitlene avsluttes med drøfting der jeg tolker resultatet. Studien avsluttes med en oppsummering i kapittel 7. I oppbygning av denne studien har jeg latt meg inspirere av Persons (2010) studie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom.

Kapittel 2

Metode

I dette kapitlet har jeg valgt å ta for meg de metodiske aspektene ved studien. Her vil jeg gjøre rede for og begrunne valgene jeg har gjort i forhold til metode, informanter og datainnsamlingsprosessen. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: *Hva vektlegger lærere i en spesialskole i sitt arbeid med barn og ungdom med depresjoner?* Det er problemstillingen som bestemmer metode, og i forbindelse med min problemstilling er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Å forske kvalitativt innebærer at man som forsker søker å forstå informantenes perspektiv. Kvalitative studier kjennetegnes blant annet av at man tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det (Moen & Karlsdóttir, 2011). Nærmere bestemt har jeg brukt et kvalitativt forskningsintervju for å fange opp mine informanternes erfaringer og avdekke hva de vektlegger i undervisningen til barn og ungdom med depresjoner.

Formålet med et kvalitativt intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaet som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. De begivenheter og erfaringer som de forteller om, er gjenfortellinger av hendelser og preges derfor av informantens forståelse av det han eller hun har opplevd (Thagaard, 2009).

En kvalitativ forsker kan bruke ulike former for intervju. I min studie har jeg valgt en fremgangsmåte som ofte brukes i kvalitative intervjuer, den valgte fremgangsmåten karakteriseres som en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2009). Kvale (1997) beskriver utformingen av en delvis strukturert intervjuguide. Temaene forskeren skal spørre om er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men allikevel få informasjon om temaene som er fastlagt i utgangspunktet. I et delvis strukturert intervju er det også viktig at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2009).

Forskeren har ofte en personlig tilknytning til det området som det forskes på. I mange tilfeller

kan dette gi en spesiell innsikt i de fenomener som studeres, men samtidig kan en slik tilknytning også føre til en for sterk personlig involvering (Dalen, 2008). Vi har alle en oppfatning og mening på forhånd i forhold til fenomenet som studeres. Jeg har i denne studien valgt tema ut i fra egne erfaringer og interesser noe som muligens kan påvirke min tolkning av datamaterialet. Spørsmålene jeg stiller vil påvirke hva lærerne forteller, på denne måten vil relasjonen mellom lærerne og meg virke inn på datamaterialet. Det sentrale blir å trekke inn min oppfattelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2008) uten å legge vekt på mine egne personlige antagelser.

Det kvalitative forskningsintervjuet er ikke bare et redskap for informasjonsinnhenting. Forsker og forskningsdeltaker møtes til samtaler hvor de gjennom dialog kommer frem til en felles forståelse. På den måten kan man påstå at virkeligheten som senere beskrives er formet av (minst) to samarbeidende aktører, forskeren og forskningsdeltakeren (Moen, 2011). Videre er det viktig at man i intervjusituasjonen skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære, for slik å legge til rette for å bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om (Thagaard, 2009). Forskerens måte å uttrykke seg på kan være avgjørende for kontakten som skapes mellom intervjuer og informant. Det er altså viktig å vise støtte og sympati da dette kan bidra til å skape en trygg atmosfære. Positive reaksjoner fra intervjueren kan ofte være avgjørende for å få en dialog (ibid).

Forskningsprosessen

Informert samtykke og konfidensialitet

For alle forskningsprosjekter som inkluderer personer er det krav om deltakernes informerte og frie samtykke. Det vil si et samtykket avgitt uten press eller begrensninger av personlig handlefrihet (NESH, 2009). Før forskningsprosjektet kan settes i gang skal informantene være opplyst om formålet med studien, hvilken metode som skal benyttes og om eventuelle følger av deltakelsen. Om forskeren velger å bruke lydopptak skal informantene orienteres om hvor lenge dette vil bli oppbevart og hvem som kommer til å bruke det. Informantene har også til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette vil gi negative konsekvenser for dem (ibid). Mine informanter ble gitt disse opplysningene ved første møte, i tillegg fikk de opplysningene skriftlig i en informert samtykkeerklæring (vedlegg 1). Jeg gjorde det også klart at alt de fortalte om personlige forhold ville bli behandlet konfidensielt og at jeg kom til å anonymisere forskningsmaterialet ved å gi både skolen og informantene fiktive navn for å

beskytte elevene ved Tirilltoppen skole. Som forsker har jeg også et ansvar i forhold til å oppbevare datamaterialet på en sikker måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene (NESH, 2009.)

Før forskeren beveger seg inn i forskningsfeltet, må hun eller han sikre seg tillatelse til å forske innen det aktuelle feltet. Datatilsynet fungerer som en ”portvakt”, og det er knyttet strenge regler til gjennomføring av prosjekter hvor det inngår følsomme opplysninger, og hvor personopplysninger skal innhentes (Dalen, 2008). Enhver forsker må, før man kan gjennomføre et prosjekt der det involveres personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler, sende inn et utfylt meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Før jeg kunne starte datainnsamlingen måtte jeg derfor søke om tillatelse fra NSD. Behandlingen av personopplysninger ble funnet tilfredsstillende og jeg fikk tillatelse til å gjennomføre intervjuene (Vedlegg 2).

Valg av informanter.

Mitt ønske da jeg skulle finne informanter var å møte lærere som hadde lang erfaring i å jobbe med barn og ungdom med depresjoner. I tillegg var jeg avhengig av å møte informanter som ønsket å dele sin erfaring og som ønsket å videreformidle den. Gjennom min veileder ved universitetet fikk jeg navnet på en person som kunne fungere som en *portåpner* inn til forskningsfeltet. Portåpner er i følge Dalen (2008) ”en aktør med kontroll over atkomstlinjene til forskningsdeltakere” (s.35). Vedkommende hjalp meg å finne aktuelle forskningsdeltakere. I forhold til avgrensning av studien fant jeg det hensiktsmessig å bruke tre informanter. Lærerne foreslått av portåpner hadde alle lang erfaring med å jobbe i en skole for barn og ungdom som sliter psykisk. Vi ble etter avtaler på e-post i desember 2010, enige om å møtes slik at jeg kunne gi nærmere informasjon om studien. Videre ble vi enige om å ta intervjuene i mars slik at jeg hadde god tid på å forberede meg. I følge Kvale (1997) er forberedelser i forkant av et intervju viktig da intervjusituasjonen krever at forskeren stiller spørsmål som forskningsdeltakeren oppfatter som relevante. Forskeren bør derfor ha kunnskap om forskningsfeltet eller fenomenet vedkommende forsker på (Postholm, 2005).

Forberedelser til intervju.

Forberedelser er, som tidligere nevnt, viktig i forkant av et intervju. Derfor brukte jeg god tid på å lese teori om psykiske lidelser hos barn før intervjuene med lærerne. Underveis utformet jeg noen overordnede tema som jeg fant hensiktsmessig i forhold til min studie. I følge Postholm (2005) er ikke rekkefølgen på de overordnede temaene viktig, så lenge man er

innom hvert tema underveis i intervjuet. På denne måten kan man velge den rekkefølgen som oppfattes som mest naturlig i situasjonen. Jeg ønsket også rom for at informantene kunne fortelle om personlige erfaringer fra praksisfeltet slik at jeg kunne få bedre innsikt i hvordan de opplever jobben sin. I oppbyggingen av en intervjuguide er det i følge Thaagard (2009) en fordel å starte med nøytrale emner som det er lett å samtale om, for deretter å komme gradvis inn på mer emosjonelt ladete emner og avslutte med nøytrale temaer. Jeg innledet derfor intervjuguiden med å spørre om informantenes bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Etter hvert kunne jeg komme inn på de mer sentrale temaene. Da jeg er uerfaren som forsker bestemte jeg meg for å ha mange av spørsmålene ferdig formulert, det ga meg en viss trygghet i intervjusituasjonen. Jeg la av samme grunn stor vekt på å forberede meg med å intervju en medstudent i forkant av intervjuene. På bakgrunn av dette fant jeg det nødvendig å forandre på noen spørsmål. Prøveintervjuet var også nyttig i forhold til å bli komfortabel med lydopptakeren og god trening i å holde blikkontakt med informanten. Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 3).

Intervju og transkribering.

Datainnsamlingen startet i uke 10 i et møterom på Tirilltoppen skole. Jeg hadde første intervjuet tirsdag og de to siste torsdag. På bakgrunn av at vi hadde snakket sammen på forhånd følte jeg at situasjonen var avslappet og at interaksjonen var god. Intervjuene hadde en varighet på ca. 45 minutter og alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Thagaard (2009) anbefaler lydopptak da mengden av data vil bli redusert om man bare bruker notater. Notater underveis kan også bidra til å redusere den personlige kontakten som intervjuet gir mulighet til (Thaagard, 2009). I og med at intervjuene ble utført med så kort tid i mellom valgte jeg å transkribere etter at jeg var ferdig med det siste intervjuet. Dette var en tidkrevende prosess, men en god måte å behandle datamaterialet på. Etter endt transkribering satt jeg igjen med 26 sider skriftlig tekst. Jeg var nå klar til å starte analyseringen og tolkningen av materialet.

Analyse og tolkning.

Ved kvalitativ forskning starter analyseprosessen allerede ved første intervju (Postholm, 2005). Dataanalysen pågår gjennom hele forskningsprosessen, men vil komme spesielt i fokus etter datainnsamlingen (ibid). En viktig del av analyseprosessen er koding av datamaterialet. Forskeren må systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om (Dalen, 2008). Videre er hensikten å finne mer egnende kategorier som kan gi

hjelp til å få forståelse av innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (ibid). Dalen (2008) sammenligner kodingsprosessen med et fly som tar av fra bakken. Som forsker må du ”løfte” (s.69) deg over de konkrete ordene og uttrykkene du finner i intervjuutsagnene. Dette krever at forskeren blir godt kjent med eget datamaterialet parallelt med at egne kreative og skapende tankeprosesser slipper til. Jeg gjorde dette ved å starte med å lese grundig gjennom det transkriberte datamaterialet for deretter å markere det jeg fant relevant i forhold til problemstillingen. Resten ble oppfattet som irrelevant og dermed fjernet. Videre samlet jeg uttalelser fra lærerne jeg mente hørte sammen i tre forskjellige kategorier. Den første kategorien er *Å bidra til å styrke selvverd*. Her har jeg samlet informantenes uttalelser om deprimerte elevers problemer med å verdsette seg selv. Under den andre kategorien, *Å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev* er informantenes uttalelser om forholdet mellom lærer og elev samlet. I den siste kategorien *Å samarbeide med andre som er viktige for eleven* er uttalelser om hvordan informantene beskriver samarbeidet med de ulike samarbeidsspartene samlet.

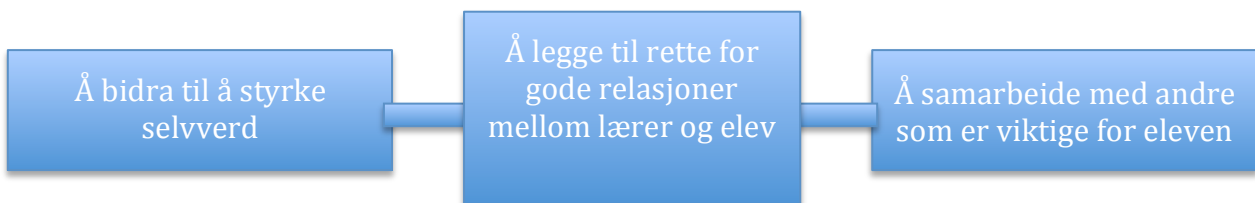


Fig.1 Illustrasjon av kategoriene som omfatter det mest sentrale i datamaterialet og som ligger til grunn for videre analyse og tolkning.

De ulike kategoriene er valgt ut i fra lærernes erfaringer med å jobbe med deprimerte elever. Kategorien *Å bidra til styrke selvverd* handler om hva lærerne opplever er viktig for å hjelpe elevene til å komme i gang med skolearbeidet. Informantene forteller om hvordan de møter elevene og hva de legger vekt på i utfordringene de møter. Kategorien *Å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev* handler om hvordan lærerne opplever relasjonen som oppstår mellom dem selv og den enkelte elev. Lærerne forteller hvilke tanker de har om lærerrollen og hva som kreves av den daglige relasjonen de har med elevene ved Tirilltoppen skole. Siste kategori, *Å samarbeide med andre som er viktig for eleven*, handler om hvordan lærerne opplever samarbeidet med de ulike samarbeidsspartene de er i kontakt med. Disse er hovedsakelig elevenes hjemmeskoler, elevenes foreldre, og samarbeid med kollegaer ved skolen. Da jeg var ferdig med utformingen av de tre overnevnte kategoriene gikk jeg tilbake til empirien for å kontrollere at de var vesentlig i forhold til det lærerne hadde fortalt. Videre

vektla jeg å kontrollere at ingenting vesentlig hadde uteblitt. Jeg mener kategoriene som er utformet stemmer med det lærerne sier de legger vekt på i jobben sin og at dette er relevant i forhold til denne studien. Da kategoriene var ferdig utviklet brukte jeg mye tid på å finne relevant teori for deretter å analysere kategoriene i lys av teorien.

Kvalitet og etiske betraktninger.

I følge Postholm (2005) handler kvalitet i kvalitativ forskning om *forståelse, pålitelighet og naturalistisk generalisering*. For at forskeren skal kunne utvikle en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes, må han eller hun ha forståelse for at forandringer kan skje underveis av forskningsprosessen. Spørsmål som er blitt forberedt på forhånd vil kunne endre seg i møte med forskningsfeltet. Likevel er det av vesentlig betydning at datamaterialet som blir samlet inn, belyser det temaet eller den problemstillingen som har hovedfokuset i studien. Hvordan en forståelse utvikles, avhenger derfor av alle impliserte parter, og av settingen som undersøkes (Postholm, 2005). Videre er det relevant å sette spørsmål om forståelsen og presentasjonen av den oppfattes som troverdig. Lincoln og Guba (1985 i Postholm, 2005) bruker i denne sammenheng begrepet pålitelighet i kvalitative undersøkelser. For å sikre pålitelighet må forskeren dokumentere forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes av leseren (Postholm, 2005).

En kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted og til et bestemt tidspunkt. Likevel er det mulig å overføre en slik kontekstuell kunnskap til andre lignende settinger. Man legger til rette for naturalistisk generalisering. Det vil si at naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2005). Leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsene, erfaringene og funnene som er gjort. På denne måten er det leseren som kan vurdere om en forskningstekst er mer relevant enn en annen (ibid).

I min studie forsøkte jeg å sikre kvaliteten med å legge til rette for en åpen dialog, slik at informantene følte at de kunne snakke fritt. Jeg var forberedt på at spørsmål jeg hadde utviklet på forhånd kunne bli forandret i møtet med forskningsfeltet samtidig som jeg fokuserte på å holde meg innenfor det som var relevant for temaet. I forhold til naturalistisk generalisering er jeg klar over at resultatene fra min studie ikke nødvendigvis gjelder for alle lærere som jobber med psykisk syke barn og ungdom, men studien kan allikevel være til nytte for andre i samme situasjon. Det blir opp til den enkelte leseren av teksten å vurdere om mine funn kan overføres til andre kontekster og om resultatene av studien har noen relevans for han eller henne.

Etiske betraktninger er viktig i alle typer forskning. Dette innebærer refleksjoner omkring undersøkelsen, om man overholder allment aksepterte verdisyn og om man sikrer personvern (NESH, 2009). I intervjusituasjonen er de etiske problemene særlig knyttet til forskerens vurderinger av hvor personlige og nærgående spørsmål han eller hun kan stille. Det er viktig at forskeren viser respekt for informantens grenser, slik at informanten ikke føler seg presset til å gi informasjon han eller hun vil angre i ettertid (Thaagard, 2009). Det er også et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade informantene. Jeg mener at jeg i min studie har tatt hensyn til de etiske prinsipper for undersøkelser. Mine informanter fikk, som tidligere nevnt, informasjon om sine rettigheter på forhånd. De ble informert om at informasjonen de ga meg ville bli behandlet med konfidensialitet og at de hadde rett til å avbryte sin deltakelse uten at det ville få negative konsekvenser for dem.

Kapittel 3

Studiens tematikk og kontekst

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres diagnosen depresjon og deretter redgjøres det for ulike behandlingsmetoder samt pedagogiske tiltak. Deretter presenteres konteksten for studien Tirilltoppen skole som er en skole som gir et opplæringstilbud til barn og ungdommer som oppholder seg ved Barn –og ungdomspsykiatrisk avdeling. Tilslutt i dette kapitlet vil jeg presentere de tre lærerne som er informanter i denne studien.

Tematikk

Depresjon.

Depresjon hos barn og unge har blitt viet stadig mer oppmerksomhet i de senere år. Det kan virke som symptomene har flere likhetstrekk med voksnes depresjon. Allikevel er diagnosen mer usikker hos barn. Dette skyldes blant annet at barn og unge kan ha problemer med å beskrive følelsene sine, noe som er viktig i forbindelse med diagnostisering av pasienter med depresjon (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). Alle opplever i løpet av livet nedstemthet og har behov for trøst. Symptomer på depresjon som negative tanker om seg selv, mangel på energi og tristhet er følelser alle mennesker tidvis opplever. Likevel er det noen barn som skiller seg ut ved å være vedvarende triste og initiativløse. Det er når slike følelser tar helt over og hindrer en i å fungere sammen med andre mennesker at vi snakker om at man har en depressiv lidelse (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008. Berg, 2005). Da hjelper ikke trøst alene. Årsaken til hvorfor noen utvikler depresjon er noe usikker, men man antar at genetiske forhold kan gi en viss sårbarhet for ulike miljøpåkjenninger. Vanskelige oppvekstforhold med omsorgssvikt og overgrep kan også være utløsende faktorer (Berg, 2005).

Diagnostikk og klassifikasjon er nødvendig for å kunne skille mellom ulike lidelser. *Diagnose* er den betegnelsen som beskriver den enkelte pasients sykdom eller lidelse mens *klassifikasjon* er den overordnede gruppering av sykdom eller lidelse. I klinisk praksis er dette spesielt viktig da det kan forekomme at symptomer og tegn som ligner kan uttrykke forskjellige grunntilstander som krever helt ulik behandling (Kruger, Lund, Skarstein & Stubhaug, 2000). I Norge benyttes den multiaksiale klassifikasjonen International

Classification of Diseases (ICD) innført av Verdens Helseorganisasjon (WHO). ICD omfatter alle sykdommer, både de psykiske og de somatiske, basert på symptomer (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). Depresjon hos barn og voksne har den samme beskrivelsen i ICD-systemet (vedlegg 4).

De aktuelle diagnosekategoriene er *Depressiv episode (F32)*, *Tilbakevendende depressiv episode (F33)*, *vedvarende senket stemning (Dysthymi, F34,1)* og *bipolar stemningslidelse (F31)*. Det er viktig å merke seg at diagnosesystemene ikke legger vekt på hva som er årsaken til lidelsen. Det betyr at det ikke kommer frem om depresjonene kan ha en klar genetisk komponent, det vil si at en er født med en genetisk sårbarhet for å bli deprimert, eller om de kommer av ytre hendelser. Om det er en ytre hendelse som med rimelig sikkerhet kan ha utløst tristhet, klassifiseres tilstanden ofte som *Tilpasningsforstyrrelse med depresjon (F43,2)*. Det forutsetter at varighet og dybde overskrider vanlig tristhet men ikke er sterk nok til å kalles depresjon (ibid).

En forutsetning for at diagnosen depresjon kan stilles hos et barn, er at to av følgende tre kriteriene kan observeres; barnet må virke nedstemt, mer enn det som er vanlig for det aktuelle barnet, det meste av dagen i minst to uker. I tillegg eller istedenfor må barnet ha mistet interessen for aktiviteter det før satte pris på. Det tredje kriteriet innebærer at barnet har mistet energi og initiativ og oppfattes alltid trøtt (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). I tillegg må barnet være preget av minst fire av følgende symptomer: lav selvfølelse, selvkvalitet, konsentrasjonsvansker, endret aktivitetsnivå, endring i søvnmønster eller appetitt, tanker på død eller selvmord. Om symptomene skyldes somatiske lidelser, sorg over en avdød eller i forbindelse med bruk eller misbruk av medikamenter og rusmidler, skal diagnosen ikke stilles (ibid).

Behandling av depresjon er viktig. En ubehandlet depresjon kan få alvorlige følger, i noen tilfeller så ekstreme at liv kan gå tapt. Selvmordsforsøk og selvmord er den mest alvorlige følgen av depresjon (Berg, 2005). Det er derfor viktig å ta de tidlige tegnene på at en depressiv tilstand er under utvikling alvorlig, og sette i gang en eller annen form for behandling (ibid). Psykiske lidelser (i dette tilfelle depresjoner) kan behandles med psykologisk (psykoterapi) eller biologisk behandling, eller de kan behandles ved sosiale tiltak (Kruger, Lund, Skarstein & Stubhaug, 2000).

Ordet *psykoterapi* betyr direkte oversatt fra gresk, sjelesorg. Denne formen for terapi tilbys i dag i mange ulike former og med personer av ulik faglig bakgrunn (Berg, 2005). Psykoterapi kan defineres som en behandling av psykiske lidelser basert på verbal og nonverbal kommunikasjon mellom behandler og pasient innen avtalte rammer (Kruger, Lund, Skarstein & Stubhaug, 2000). Denne vide definisjonen omfatter et bredt register av terapier som skiller seg fra hverandre både i teori, praksis, omfang, antall pasienter og bruk av teknikker. Vi kan ut i fra teorigrunnlaget gjerne skille mellom psykodynamisk, kognitiv, atferds og systematisk psykoterapi. Etter antall pasienter kan vi videre skille mellom individuell-, gruppe-, par- og familieterapi (ibid). For å kunne bruke psykoterapi i behandling av pasienter kreves det at psykiateren eller psykologen har en 4-årig tilleggsutdanning (Berg, 2005). Psykoterapi i forskjellige former er som regel den viktigste behandlingen av milde og moderate depresjoner (ibid).

Medikamentell behandling benyttes når depresjonene er alvorlige, tilbakevendende eller når en ikke kommer noen vei med psykoterapi. Til barn er førstevalget av medisin SSR-preparatene (Selektiv-Serotonin-Reopptaks-Inhibitorer). En kan vente effekt etter 4 til 8 uker, og en anbefaler vedlikeholdsbehandling minst 6 måneder etter at symptomene er borte eller sterkt redusert (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). Hvis en velger å bruke antidepressiva er det viktig at behandlingen blir fulgt nøye opp, og helst skal dette skje i samarbeid med spesialhelsetjenesten. Medikamentell behandling alene tilrådes ikke (ibid).

Sosiale tiltak som kan gi opplevelse av støtte og nærhet er spesielt viktig for den som er i ferd med å utvikle en depresjon. Det å ha et sosialt nettverk med samtalepartnere som aksepterer og forstår problemene en har og som gir oppmerksomhet og oppmuntring, er en viktig motvekt mot negative tanker og lavt selvvverd (Berg, 2005).

Pedagogiske tiltak.

I følge Berg (2005) er det ekstra viktig med tilrettelegging av undervisning og læringsmiljø for elever med psykiske lidelser. Hun mener læreren bør holde fast på sin rolle som pedagog og som tilrettelegger av lærings situasjoner. Det vil si at han eller hun ikke skal gå inn i en behandlerrolle, men overlate det til fagpersoner som har kompetanse til det. Dette gjelder også i samarbeid med hjemmet. Læreren bør være spesielt oppmerksom på hva det er i skolesituasjonen som kan forsterke elevens problemer og hva som kan gjøres for å gjøre livet

lettere for hun eller ham i skolehverdagen. Videre understreker Berg (2005) at selv om det skal tas rimelig hensyn til det som er elevens problem, skal ikke den enkelte elevens problem ta over hele styringen i klassen.

Raundalen og Schultz (2006) presenterer begrepet *krisepedagogikk*. ”Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring” (s. 15). Hensikten er å utfordre skolen og styrke pedagogenes faglige selvtillit til å være mer aktive i krisehåndtering. Forfatterne mener skolesystemet og behandlingssystemet ofte kan gi et inntrykk av at det hersker en naiv tro på effekten av terapi som en isolert arbeidsform. De understreker at en enkeltstående terapirekke sjelden alene løser omfattende problemer. Det er i klasserommet elevene vanligvis tilbringer mesteparten av sin tid, og det er her tiltakene bør gjennomføres ved hjelp av læreren som kjenner eleven best (Raundalen & Schultz, 2006). Med dette mener de ikke at pedagoger skal gjennomføre terapi, men de ser det som nødvendig at lærere benytter seg av metoder som kan ha en terapeutisk effekt. Dette handler om å jobbe for å tilrettelegge for en positiv og konstruktiv læring slik at elever som befinner seg i krise, får den tilpassede opplæringen de har krav på etter opplæringsloven (ibid).

Med tanke på at det i noen tilfeller er vanskelige livsopplevelser som dårlig oppvekstforhold, omsorgssvikt, overgrep, lærevansker på skolen, mobbing fra jevnaldrende og alkoholmisbruk hjemme som utløser en depresjon (Berg, 2005), blir krisepedagogikken absolutt aktuell. Her settes barnet og eleven i sentrum, og det pedagogisk-psykologiske hovedgrepet for å forankre bedre hjelp til elevene som trenger det, er læring (Raundalen & Schultz, 2006). For å hjelpe barn og ungdom ved hjelp av krisepedagogikk foreslår altså Raundalen og Schultz (2006) å ta utgangspunkt i den iblevende læringsevnen. De legger vekt på både evnen til å lære av krisen og av det å lære av dårlige erfaringer som for eksempel det uheldige i å bli stående lenge i en kritisk livssituasjon.

Aasen (1987) foreslår bearbeiding gjennom kreativitet som tiltak ovenfor barn med depresjoner. Han støtter seg til Westmans teori som går ut på at barn ofte ”lagrer” vonde opplevelser og tanker. Dette fører videre med seg følelser som skyld og aggresjon som det ikke uten videre vil være lett å sette ord på (Westman, 1985 i Aasen, 1987). Det kan da være nødvendig å prøve andre metoder, for eksempel å bearbeide følelsene i symbolsk form, som

en forløper til bevisst erkjennelse. Gjennom lek og annen skapende virksomhet kan barnet få kontroll over og kontakt med egne følelser i en sammenheng det selv mestrer (Westman, 1985 i Aasen 1987). Aasen påpeker videre at det er viktig at pedagogen ikke overskrider sin kompetanse ved for eksempel å bryte inn uheldig i barnets aktiviteter. Han mener pedagogens rolle først og fremst er å gi barnet støtte ved korrigerende av vrangforestillinger og ved å hjelpe barnet til å oppfatte virkeligheten på en minst mulig fordreid måte. Dette kan gi barnet den støtte som er nødvendig for å komme ut av et følelsesmessig kaos (Aasen, 1987).

Studiens kontekst

Når barn og unge får så store problemer at de trenger hjelp hender det at de får et tilbud ved Barne- og ungdoms -psykiatriske klinikk. BUP-klinikkens oppgave er å utrede og behandle barn og ungdom (0-18 år) med psykiske problemer. Noe som også innebærer å yte hjelp til det enkelte barns familie og et samarbeid med det lokale hjelpeapparatet rundt barnet. BUP-klinikken er en del av spesialhelsetjenesten og er blant annet underlagt spesialhelsetjenesteloven, psykiatriloven, helsepersonelloven og pasientloven (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ved BUP-klinikken behandles barn og ungdom med forskjellige psykiske lidelser. Felles for dem er at de har så store problemer at de ikke klarer å fungere godt nok i hverdagen. Noen får et døgntilbud, det vil si at de i en kortere eller lengere periode får sitt eget rom på Døgnposten for ungdom, mens andre har et dagtilbud og bor hjemme. I tillegg får noen opphold på Familieavdelingen. Her bor hele familien som regel opp til fire uker. Målet er å sammen finne en løsning som er gunstig for alle familiemedlemmene.

Tirilltoppen skole gir skoletilbud til barn og ungdom som behandles ved BUP. Skolen er delt inn i to enheter, barnetrinn og ungdomstrinn. Barnetrinnet gir skoletilbud til barna i familiene som oppholder seg i familieavdelingen mens ungdomstrinnet (12-18 år), som er den største enheten, gir skoletilbud til pasientene på Døgnpost for ungdom. Elvene her har sin tilknytting til et av tre klasserom. Størrelsen på gruppene varierer, men i det største klasserommet er det plass til 12 elever. På begge trinnene undervises det i vanlige fag som norsk, matematikk, kunst og håndverk, mat og helse, musikk og svømming. Noen ganger følger elevene ukeplanene fra sine hjemmeskoler eller kontakten til skolen opprettholdes på andre måter. Området rundt Tirilltoppen skole er godt egnet til friluftaktiviteter og noe av undervisningen holdes ute i naturen. Skolen har både en hytte og en kano som brukes ofte av elevene. Elever

fra videregående skoler får også et skoletilbud mens de oppholder seg ved BUP.

Tirilltoppen skole har gode resurser i form av høy lærertetthet. Den har en lærerressurs på til sammen 15,2 stillinger. Hver elev har egen kontaktlærer og skolen har et gjennomført tolærersystem. Gjennom ukentlige møter samarbeider skolen med behandlingsansvarlige leger og miljøterapeuter om behandlingstilbudet til hver enkelt ungdom. Det er et tett samarbeid mellom de ulike BUP-avdelingene.

Lærerne ble introdusert med navn i innledningen. Per har lærerutdanning, i tillegg til utdanning innen sosialpedagogikk, veiledning, afrikastudiet, geografi, jazz samt noen fag fra BI. Han har tidligere jobbet både i vanlig ungdomskole og ved en annen spesialskole før han kom til Tirilltoppen. Når han reflekterer over elevene ved Tirilltoppen sier han:

(1) Det er jo rett og slett å ta vare på dem og ta dem på alvor. Og gi en stor grad av respekt og ikke overkjøre eller trampe på dem og ikke komme med ironiserende bemerkninger. Samtidig som vi bruker mye humor, og at vi har litt selvironi. Mange slike knep og mange sånne ting vi gjør for at de skal føle seg likeverdige i samhandling. Så det tror jeg er noe av det vesentlige vi driver med her (080311,s.2).

Arve er utdannet lærer, har spesialpedagogikk og etterutdanning i KRL og ledelse og administrasjon. Arve har ulike jobberfaringer, blant annet har han jobbet ved en institusjon for kriminell ungdom i Australia og senere i et pilotprosjekt for hjemløse skolesluttere. Han har også jobbet i vanlig skole før han kom til Tirilltoppen. Når han reflekterer over jobben sin sier han:

(Arve) Vi opplever at vi aldri vet hva vi møter, vi kan planlegge til vi er blå men vi vet aldri hva som kommer. Vi har erfaring med at vi må være ekstremt fleksible i forhold til å møte elevene når de kommer, for det er så svingende. Og vi vet at det kan ha mange årsaker. Det er veldig ofte at det ikke har noe med årsaker i skolen her, men årsaker på hjemmebane. Vi vet ikke hva vi møter og må ta det som det kommer (100311,s.2).

Knut har lærerutdanning. Han har også fag i Afrikastudiet, historie og spesialpedagogikk. Før han kom til Tirilltoppen jobbet han i vanlig ungdomskole. Når han reflekterer over jobben sin sier han:

(3) Du må ha kunnskap om den du har foran deg og du må kunne bruke den kunnskapen og det som ligger bak. Å kunne anvende den kunnskapen blir ganske individuelt. Man utvikler strategier for å kunne bruke den i hverdagen i denne jobben her (1003,s.4).

Av disse sitatene ser vi at de tre informantene legger vekt på forhold ved jobben som å ta elevene på alvor (1), at skoledagen er uforutsigbar (2) og at det er viktig å ha kjennskap til den enkelte elev (3).

Kapittel 4

Å bidra til å styrke selvverd

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne vektlegger det å styrke selvverdet som en viktig faktor i undervisningen av deprimerte barn og ungdom. I dette kapittelet vil jeg først presentere relevant teori, deretter kommer empiri og analyse. Til slutt vil jeg avslutte kapittelet med drøfting.

Teori

Om vi går nærmere inn på hva som er viktige elementer i hva barn og ungdom med psykiske lidelser sliter med, ser vi gjerne at det er problemer med selvbildet og identitet som går igjen (Berg, 2005). Det kan virke som at noe er gått galt i utviklingen av disse bærebjelkene i personlighetsutviklingen. Dette kan føre til at den unge ikke er i stand til å møte de livsutfordringene man vanligvis møter i løpet av livet. Den unge trenger derfor hjelp til å få utviklingen på rett kjøll igjen (ibid). Utvikling skjer i sosialt samspill med andre mennesker, og de relasjoner man har til de menneskene man omgås vil dermed ha en stor betydning for personlighetsutviklingen. Foreldre, søsken, venner og lærere er alle med på å påvirke vår psykiske helse (ibid) og deretter hvordan vi ser på oss selv. Vår selvoppfatning kan altså sies å være et resultat av de erfaringer som blir gjort i sosiale sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selvverd står i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) for en persons verdsetting av seg selv og i hvilken grad en person aksepterer seg selv, eller for den generelle negative eller positive holdningen en har til seg selv. Å verdsette seg selv lavt er en ubehagelig tilstand og kan få store konsekvenser for mental helse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skolen og skoleprestasjoner er eksempler på ett av flere forhold som påvirker selvverdet (ibid).

Ved depresjon er dette relevant da tristhet og selvnedvurdering er et særpreg (Borgen & Garløv, 2000). Personer som lider av depresjon ser på seg selv med negative øyne, en betrakter seg selv som lite ønsket, lite attraktiv og føler seg i lite stand til å gjøre noe med egen livssituasjon. En ser gjerne på seg selv som en person med mangler og feil, noe som gjør at en har vanskelig for å tro at noen kan være glad i seg eller at en kan være i stand til å være lykkelig (Håkonsen, 2000).

Pedagogisk forskning om selvoppfatning har spesielt vært opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner. I denne sammenhengen har det utviklet seg to

forskningstradisjoner som er relativt uavhengig av hverandre. Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller disse tradisjonene for *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen*. På grunn av at begge disse tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner er de spesielt viktig i forbindelse med læring og motivasjon i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hovedfokuset har jeg valgt å tillegge forventningstradisjonen (self-efficacy). Denne tradisjonen har sitt tyngdepunkt på det kognitive området, og er opptatt av elevenes forventninger om å klare bestemte oppgaver, forventninger om mestring. Det må understrekes at både selvvurdering og forventning er aspekt ved selvoppfatning og derfor kan overlappe hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Å oppleve at en mestrer livets utfordringer og at et en har en følelse av personlig kontroll er i følge Berg (2005) en av de viktigste faktorene for vår velvære og psykiske og fysiske helse. Manglende mestringsfølelse vil føre til en følelse av avmakt, mindreverdighet og skyldfølelse. Det oppstår da gjerne et behov for å forsvare seg mot slike følelser, hvor forsvaret er å prøve å unngå situasjoner som truer selvbildet. Måten det gjøres på er avhengig av personlighetstrekk, selvbilde, modenhet og tidligere mestringserfaringer (Berg, 2005). Tidligere mestringserfaringer vil si de erfaringene man har fra tidligere lignende situasjoner. Dette er i tråd med Banduras teori om forventning om mestring (Bandura, 1986). Han mener forventning om mestring handler om en persons bedømmelse av hvor godt en er i stand til å planlegge og utføre ulike handlinger som skal til for å mestre ulike oppgaver (ibid). Tidligere positive mestringserfaringer vil derfor øke forventningene om å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventningene. I følge Bandura er erfaringer man gjør tidlig i læringsprosessen viktig. Å mislykkes innebærer at man ikke forventer å kunne klare lignende oppgaver senere. Gjentatte positive mestringserfaringer med å løse bestemte oppgaver i startfasen vil styrke troen på at man også senere er i stand til å løse lignende oppgaver. Dette gjør at man også lettere kan takle det å gjøre noen "feil" på veien uten at det går utover mestringserfaringen (Bandura, 1989, Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er allikevel viktig å påpeke at det virker som forventning om mestring sjelden fungerer om oppgavene som blir gitt er for lette. I følge Bandura øker mestringsforventningen når man etter å ha anstrengt seg opplever at en mestrer ting en ikke mestret før (Bandura, 1989). Forventninger om mestring har også i følge Bandura betydning for tankemønster, atferd og motivasjon. Det kan virke som mestringsforventninger kan være bestemmende både for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når oppgaver blir vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom to aspekter ved mestringserfaringer. De kaller disse for *reell mestring* og *opplevd mestring*. Med reell mestring mener de ”objektiv” mestring slik den kan registreres på en test eller av en observatør, som for eksempel en lærer. Med opplevd mestring mener de mestring slik den oppleves av eleven selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selv om forventning om mestring først og fremst blir påvirket av opplevd mestring, er den opplevde mestringen ofte et resultat av reell mestring, som igjen styres av mange forhold, for eksempel forventninger om mestring. Disse forventningene er ofte avgjørende for innsats og utholdenhet, for angst og stress; forventninger som igjen har betydning for reell mestring. Skaalvik og Skaalvik (2005) konkluderer med at det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (ibid). Videre understreker de at denne prosessen i stor grad blir styrt av valg av oppgaver. Et positivt resultat kan bare forekomme når elevene arbeider med lærestoff og oppgaver som de har forutsetning for å mestre. Arbeidsform og grad av selvstendighet som passer den enkelte elev er også viktig i denne sammenheng. Med andre ord er prosessen avhengig av at undervisningen er tilpasset den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Når man er deprimert har man ofte problemer med å verdsette sine egne prestasjoner. Tankegangen kan preges av svake ego-funksjoner som ofte fører til forstyret tolkning. Det betyr at man trekker konklusjoner som ikke trenger å ha noen hold i virkeligheten, og på det grunnlaget klarer man ikke å opprettholde en positiv selvfølelse på egenhånd. Man blir mer avhengig av at andre verdsetter en (Håkonsen, 2000). Positive tilbakemeldinger er derfor viktig ovenfor depressive elever for at de skal oppleve mestring.

Empiri og analyse

Lærerne i studien er opptatt av at elevene får muligheten til styrke troen på seg selv slik at de blir i stand til å møte utfordringene de møter i skolen. De legger vekt på å prøve å bygge dem opp fra det nivået de befinner seg på. De sier:

(4) Per: Jobben vår er jo å bygge dem opp og få fatt i de tingene som er funksjonelt, for deretter å bygge dem opp så de får et sterkere selvbilde og selvtillit. For det opplever vi hele tiden med deprimerte ungdommer, eller med alle som er deprimert, at selvtilliten er veldig svekket. Så det er kjempe sentralt for oss, å ta fatt i den og bygge den opp. Så de får til å bruke det forslitte begrepet ”mestringsopplevelse”. Sant, alle snakker jo om det men her er det faktisk veldig viktig. Sant, det er viktig å få tak i de små tingene som er med på å styrke den. Gi et bedre selvbilde (080311,s.1).

(5) Arve: Det vi hele tiden jobber med her er å finne noe, alle har noe de kan, alle har noe de er interessert i. Det er det vi må begynne med til alle elevene her for å lykkes i å bygge dem opp, mener jeg. Du kan litt mer enn du tror (100311,s.9).

(6) Knut: Her kan vi starte med å forklare elevene at når du er her på skolen trenger vi ikke å komme

inn på noe vanskelig, vi kan forsøke å finne noe du synes er artig å jobbe med. Hva føler du at du vil jobbe med, hva mestrer du på skolen? Og om eleven sier; ingenting fortsetter du; om vi går tilbake, hvordan var det når du gikk i første klasse? I tredje? Osv for å finne noe å starte med. (100311, s.4).

Lærerne forteller her at de er opptatt av å (5) ”finne noe” i eleven, noe som de kan bruke som utgangspunkt når de skal prøve å hjelpe eleven til å styrke troen på seg selv. Per (4) sier at de opplever hele tiden med alle som er deprimerte at selvtilliten er svekket. Dette stemmer overens med at elever som sliter med depresjoner ofte ser på seg selv med negative øyne, og at de ofte har en tendens til å se på seg selv som ute av stand til å gjøre noe med sin egen livssituasjon (Håkonsen, 2000). Per (4) legger vekt på at det å styrke selvtilliten til den enkelte eleven gjør at de kan bruke mestringsbegrepet og at dette begrepet er viktig i arbeidet deres på skolen. Dette er sammenfallende med at mestringserfaringer har betydning for tankemønster, atferd og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å styrke troen på at en er i stand til å mestre de oppgavene man får, vil innsatsen øke. Arve og Knut er også med på denne tankegangen. Arve (5) understreker at alle kan noe, alle er interessert i noe. Du kan litt mer enn du tror. Knut (6) sier han ikke gir opp når eleven sier han/hun ikke kan noe eller ikke er interessert i noe. Han fortsetter å lete etter noe eleven har tro på at han/hun kan. Lærerne er klar over at barn og ungdom som er deprimerte ofte har negative fortolkninger av erfaringer selv om det ikke trenger å ha hold i virkeligheten. I enkelte tilfeller kan elevenes oppfatninger stå i sterk kontrast til virkeligheten (Håkonsen, 2000). Det kan hende eleven har erfart reell mestring som han/hun ikke har opplevd som mestring på grunn av forstyrret tolkning. Ved å få tak i disse erfaringene og løfte dem frem finner de noe å bygge videre på, mestringsen blir da reell (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) vil opplevd mestring føre til forventet mestring som igjen har betydning for innsats og utholdenhet. Det er derfor viktig at elevene får oppgaver de har en forutsetning til å mestre.

Som pedagogisk tiltak for å styrke selvverd legger lærerne vekt på å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev. De sier:

(7) Arve: Det er bedre at det er litt for lett enn litt for vanskelig, du har større mulighet til å lykkes om du vet at du er i stand til det. Det er også viktig med utfordringer slik at du vet at du får vist hva du er god for. Jeg mener ikke at de ikke skal få utfordringer, det er viktig det, kjempe viktig. Man skal ikke legge seg et hakk under, man skal liksom videre. Det ligger ikke noe mestring i det å få til ting du allerede kan. Det er en opplevelse av at du greier det, og det viste du nok fra før (100311,s.8).

(8) Knut: Ja, jeg liker jo egentlig ikke i utgangspunktet begrepet mestringsopplevelse. Jeg bruker å si overkommelige utfordringer. Hva er det som er overkommelig for deg nå, hva er det som kan forbedre situasjonen nå. Det skal være noe lett noe, som man kan strekke seg etter og det skal være noe innen rekkevidde, så man skal klare det. Og det er jo hvor du er i det emosjonelle spekteret, for noen kan det jo være å gå veien opp til skolen, og i morgen går vi inn døra (100311,s.5).

Arve (7) og Knut (8) påpeker at de legger vekt på å gi elevene oppgaver de har forutsetninger

for å mestre. I følge Bandura (1989) er dette viktig i begynnelsen av en læringsprosess da gjentatte positive mestringserfaringer i startfasen vil styrke troen på at man også senere er i stand til å løse lignende oppgaver (Bandura, 1989). Samtidig er Arve (7) opptatt av at elevene skal få utfordringer, at de skal kunne strekke seg etter noe og vise at de er gode. Han legger vekt på at man skal videre og at det er viktig å ikke gi oppgaver som er for lette. Dette er i tråd med Banduras mestringsteori, han påpeker at det virker som forventninger om mestring sjelden fungerer om oppgavene som blir gitt er for lette (Bandura, 1989). Mestringserfaringen øker når man etter å ha anstrengt seg opplever at en mestrer ting som en ikke mestret før (ibid).

Knut (8) kommer inn på at det er forskjellig hvor elevene befinner seg i det emosjonelle spekteret. Ved Tirilltoppen skole må lærerne ofte begynne med andre ting i møte med elevene enn det som er vanlig i den ordinære skolen. Før lærerne kan starte undervisningen er det gjerne andre hinder som må overkommes. For noen er det vanskelig bare å gå til skolen, det å gå inn døra kan være en stor utfordring. Tidligere erfaringer fra skolegang har stor innvirkning på elevene og klasserommet kan virke skremmende. Det legges derfor vekt på å gi elevene muligheten til å delta i ulike aktiviteter som ikke er knyttet til klasserommet.

Lærerne sier:

(9) Per: Vi har mange forskjellige aktiviteter her på skolen da. I forbindelse med fysisk aktivitet for eksempel. Vi legger vekt på at prisen for å delta er lav, terskelen er så lav at alle sammen klarer å komme over den. Selv om det er forskjellig hva de klarer å være med på. Vi krever ikke mer en deltakelse. Det er opp til den enkelte elev hvor mye de vil være med på, gå på skøyter, ski, spille landhockey og lignende (080311,s.4).

(10) Arve: Ofte har elevene dårlige opplevelser fra skolen og av det å mislykkes, mange har opplevelsen av å mislykkes. Og de har kanskje stort frahver og mye av jobben vår er å få de til å bli skoleelever igjen. Om du skjønner, slik at de får lyst til å lære igjen. De har jo mislykkes i så stor grad at de har et veldig anti forhold til skolen og klasserommet, ikke sant, og da er det kanskje viktig å finne andre veier enn å... ja de tradisjonelle (100311,s.3). Jeg legger vekt på gjøring i aktivitet, uansett på hvilket nivå. Samme hvordan undervisning det er så er det det å komme i gang, det å være i aktivitet er bedre enn det å ikke gjøre noen ting. Å få lyst til å komme i gang. Det er uansett hvilket nivå, for som oftest er det det å få startet opp, å komme i gang som er nøkkelen hos oss (100311,s.7).

(11) Knut: Jeg tror et minimum av fysisk trening kan være noe som får frem noen. Lete frem en dialog med elevene der. Kanskje er det lurt at vi bare starter med å bevege oss litt for eksempel (100311,s.4).

Lærerne har erfart at mange av elevene bærer med seg dårlige erfaringer fra skolen (9, 10, 11). De vet at dette ofte fører til nedsatt mestringsforventning og at dette er avgjørende for innsats og for stress og angst (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Arve (10) sier at mye av jobben deres ved Tirilltoppen skole er å få ungdommene til å bli skoleelever igjen og få dem til å få lyst til å lære. Han sier, ”de har jo mislykkes i så stor grad at de har et veldig anti forhold til skolen og klasserommet, og da er det viktig å finne andre veier å gå”. Dette er i tråd med

Banduras teori om forventning om mestring, elevenes erfaringer med å mislykkes svekker forventningene om å mestre. Om elevene blir møtt med samme metoder som de har blitt møtt med tidligere, vil negative erfaringer svekke troen på at det er mulig å gjennomføre noe de har mislykkes sterkt i tidligere. Derfor fokuserer lærerne på å starte med aktiviteter som ikke forventer mer enn deltakelse i første omgang. De (9, 10, 11) legger spesielt vekt på fysisk aktivitet. Ved å klare å delta får eleven positive erfaringer som hun eller han kan bygge videre på, også i den senere undervisningen.

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på å styrke selvvord. Lærerne har fortalt at de opplever at det er viktig å legge vekt på å finne noe i den enkelte elev som de kan bruke til å bygge han/henne opp. De er i første omgang opptatt av at elevene skal få mulighet til å styrke troen på at de er i stand til å ta fatt på skolehverdagen. Videre bruker de mestringsstrategier for å hjelpe elevene til å få troen på seg selv. Lærerne vet at mennesker med depressive lidelser ofte har liten tro på egen verdi, og at de ofte ikke har et reelt syn på egne evner. Derfor bruker de mye tid på å finne elevens sterke sider. Positive tilbakemeldinger som gir reelle mestringserfaringer er i denne sammenheng viktig. Det kan selvfølgelig være enklere å jobbe med dette i en BUP-skole der lærertettheten er større enn i en vanlig skole. Lærerne har bedre tid til hver enkelt elev enn det lærere i den vanlige skolen har. Samtidig er det viktig at lærere i den vanlige skolen har kunnskap om hva som kan hjelpe barn og ungdom med depresjoner i skolehverdagen. Lærerne ved Tirilltoppen forteller at de ofte bruker utradisjonelle måter for å få elevene interessert. Tradisjonelle måter i den vanlige skolen kan også utfordres.

Lærerne mener at begrepet mestring er noe forslitt og en av dem går så langt at han sier at han ikke liker ordet mestring. Han synes ”overkommelige utfordringer” passer bedre. Noen vil kanskje mene dette har samme betydning. En overkommelig utfordring blir beskrevet som en utfordring som man tror man har mulighet til å klare, årsaken til dette kan være tidligere erfaringer med å mestre like oppgaver eller at oppgaven virker så enkel at den er overkommelig. Uansett hvordan lærerne velger å tolke dette, opplever de alle tre at det er viktig med oppgaver elevene har tro på at de kan klare. De understreker også at selv om de fokuserer på overkommelige utfordringer er de også opptatt av at oppgavene ikke skal være for enkle og at det må være noe å streke seg etter.

Kapittel 5

Å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne opplever at det å legge til rette for relasjoner mellom seg selv og elevene er en viktig faktor i undervisningen av deprimerte barn. I dette kapittelet vil jeg først presentere relevant teori, deretter kommer empiri og analyse. Jeg avslutter kapittelet med drøfting.

Teori

Ved siden av familien er skolen den klart viktigste oppvekstarenaen for barn og ungdom. Læreren blir derfor en sentral voksenperson i den enkelte elevs liv (Nordahl mfl. 2005). Lærerens utfordring blir slik å skape en god relasjon til elevene og fremstå som en tydelig voksen person (ibid). Viktige målsettinger og retningslinjer i skolen fremhever elevenes utvikling av selvtillit, selvrespekt og respekt for andre. Fra psykologien vet man at det er i relasjon med viktige omsorgspersoner grunnlaget til slike holdninger legges (Bae, 2001). Det er derfor viktig for pedagoger å forstå hva som skjer i en relasjon. Det er vesentlig å oppfatte hva som vil legge til rette for utvikling av selvtillit, selvrespekt og respekt for andre og hva som vil undergrave de samme holdningene (ibid). Det som skjer i relasjoner mellom barn og voksne skaper forutsetninger for hva barn lærer, både faglig og om seg selv (Bae, 2001).

I dialektisk relasjonsteori argumenter Schibbye (2009) for at *anerkjennende relasjoner* er en forutsetning for utvikling av autonomi hos et individ. Begrepet anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep og er vanskelig å definere. I begrepet ligger ideen om å ”se igjen”, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (Schibbye, 2009:256) Det innebærer ifølge Schibbye (2009) at det fokuseres på den andres indre opplevelser og at disse blir verdsatt som en selvfølge nettopp på grunn av at det dreier seg om et medmenneske.

Møller (2008) understreker at det er vanskelig å praktisere anerkjennelse da det innebærer at vi møter andre mennesker og forholder oss til oss selv på måter som krever større åpenhet, mer nærvær og lavere tempo enn det mange er vant til. Å være anerkjennende krever dessuten at man er villig til å bli berørt og det innebærer også å arbeide med det vi selv bidrar med i samspill og i relasjoner med andre mennesker. Dette utfordrer evnen vi har til selverkjennelse og selvrefleksjon, og det utfordrer vår viten om relasjoner og menneskelig utviklingsprosesser

(Møller, 2008). Til gjengjeld er det givende og utviklende både for den profesjonelle selv og de barna, unge eller voksne en arbeider med (ibid).

I følge Møller (2009) kan *utviklingsstøttende relasjoner* både ses, høres og merkes. De kan gjenkjennes og måles på menneskers trivsel, utvikling og evne til å lære. Videre understreker hun at å være anerkjennende og bidra til utviklingsstøttende relasjoner ikke er noe man en gang for alle lærer på et kurs eller ved å lese en bok, selv om begge deler kan være inspirerende og faglig stimulerende. Å være anerkjennende forutsetter at vi respekterer andre menneskers individualitet og fastholder at hvert menneske er subjekt for sine egne opplevelser. Det innebærer at vi er opptatt av den andres opplevelsesverden, den andres særlige egenart, intensjoner og motiver til å handle som personen gjør (Møller, 2009). Schibbye (2005) påpeker at anerkjennelse ikke er noe man har, men noe man er.

Anerkjennelse finner sted i samspill og i relasjoner med mennesker. For personer som jobber med mennesker er det kjent at måten vi er sammen på, har avgjørende betydning for trivsel og utvikling og dermed også for kvaliteten av innsats (Møller, 2009). Når vi har en relasjon til et annet menneske har vi en umiddelbar opplevelse av at det kan skapes kontakt, på den måten oppstår det en forbindelse mellom oss som baserer seg på mer og annet enn det som umiddelbart kan iakttages i samspillet (ibid). Det å være i samspill hvor både den profesjonelle og barnet, den unge eller voksne er tilstede med sin særlige måte å være menneske på, er med på å utvikle gode relasjoner.

Relasjoner har betydning for menneskers utvikling gjennom hele livet. Det er derfor viktig at den profesjonelle har evnen til å etablere og vedlikeholde utviklingsstøttende relasjoner (ibid). Å ha *relasjonskompetanse* blir avgjørende for kvaliteten av innsats, selv om kvalitet i pedagogisk praksis selvsagt ikke kan reduseres til et spørsmål om relasjonskompetanse. Pedagogisk praksis preges av at mennesker gjør noe sammen, at pedagogen med sitt bidrag i samspillet stimulerer den andres evne til å lære, utrykke og utvikle seg (Møller, 2009). Uansett hva den profesjonelle gjør sammen barnet, den unge eller den voksne så har relasjonen betydning. Derfor er den gode relasjonen det grunnlaget praksis må utvikle seg i fra (ibid). For å kunne etablere og utvikle en god relasjon understreker Møller (2009) at den profesjonelle må ha relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse definerer hun som ”den professionelles evne til at anerkende og synliggøre det andet menneskets initiativer på den andens egne betingelser, at afstemme sin egen reaktion herefter, bevare sig selv og give passende udtryk for sig selv”(s. 56). Med utgangspunkt i Møllers definisjon kan vi si at

relasjonskompetanse innebærer at den profesjonelle kan være både deltagende og i den andres virkelighet og anerkjenne den, og samtidig bevare kontakten i seg selv, opprettholde egne grenser og gi fast og tydelig uttrykk for seg selv. Kjernen i relasjonskompetanse er evnen til å anerkjenne den andre samtidig som man klarer å bevare seg selv. Det er tale om et dobbelt perspektiv der man både er oppmerksom på den andre og på seg selv (ibid).

Et samspill preget av rommelighet og aksept er nødvendig både for god utvikling og for trivsel, men det er ikke nok i seg selv. En forutsetning for god utvikling er også at andre mennesker involverer seg med sin personlighet og særlige måte å være på. Dette gjelder for alle, både barn og voksne (Møller, 2009). Samspill kan bli utviklingsstøttende relasjoner når den som trenger den profesjonelles støtte eller hjelp opplever å bli sett og respekter med sine egne unike opplevelser og fortolkninger (ibid). Utviklingsstøttende relasjoner krever menneskelige kvaliteter som åpenhet og tilgjengelighet i tillegg til selvavgrensning og overblikk. En forutsetning for at disse kvalitetene kan være til stede i relasjonen er at den profesjonelle bevarer seg selv som avgrenset og samtidig åpner seg for den andres særlige individualitet (Møller, 2009). Å etablere og inngå i utviklingsstøttende relasjoner handler derfor både om den profesjonelles tilgang til den andre og til seg selv. Den profesjonelles oppfattelse av sin egen rolle og hvordan den påvirker andre menneskers utvikling er derfor viktig i denne sammenhengen (ibid).

Det kan være utfordrende for den profesjonelle å forholde seg til hvor grensen mellom det private og det profesjonelle går. Det er forskjell på private relasjoner og relasjoner i profesjonelle sammenhenger, men det kan være vanskelig å sette et endelig skille, for både i de private og profesjonelle relasjonene er vi til stede som individuelle mennesker. Samtidig er det en viktig del av profesjonaliteten å kunne skille (Møller, 2009). Vi er i beste fall til stede som subjekt, uansett om vi er privat eller profesjonell. Men det aktiviseres forskjellige sider av vår personlighet for forskjellige uttrykk. Møller (2009) definerer forskjellen som forskjellen mellom å være *privat* og *personlig*, hvor det å være personlig er nødvendig for å kunne skape utviklingsstøttende relasjoner i profesjonell sammenheng. Hun påpeker at det å kunne være personlig tilstede uten å være privat er en god profesjonalitet (ibid). Når man er privat involverer man seg med egne sympatier og antipatier. Man danner seg ubeviste mønstre og går spontant inn i samspillet der man på godt og vondt blir en del av hverandres liv. Når man er personlig, involverer man seg med sin opplevelsesverden og arbeider løpende med personlig integrasjon av faglig viten og erfaring fra praksis (Møller, 2009). Det hender at man også i profesjonelle relasjoner reagerer spontant, men evnen til selvrefleksjon, til løpende å

forholde seg til seg selv bidrar til profesjonalitet (ibid). Schibbye (2005) hevder dette er den største utfordringen vi har i arbeidet med andre mennesker.

Å inngå i en utviklingsstøttende relasjon forutsetter at man kan være tilstede som et levende menneske i bevegelse, et menneske med sin egen subjektivitet. Det betyr at den profesjonelle er personlig til stede og tar egne opplevelser alvorlig (Møller, 2009). Når vi involveres personlig og blir betydningsfulle for andre, forplikter vi oss og vi tar på oss et medansvar for den andre. Dette kan sette den profesjonelle under et tungt press (ibid). Man er som profesjonell til stede som subjekt med sin helt unike personlighet og opplevelsesverden som den andre alltid vil reagere på, samtidig som man ikke er privat, og det er viktig å holde sine egne problemer utenfor relasjonen, samtidig som man må holde seg reflektert til samspillet, spesielt når det blir vanskelig. Møller (2009) understreker at det ofte kan være en like stor utfordring å være rommelig ovenfor seg selv som å være rommelig ovenfor andre. Aksepten av seg selv som profesjonell, selv om en kan reagere på måter som strider i mot det en gjerne vil, er imidlertid hele grunnlaget for at vi kan ta ansvar for våre uhensiktsmessige reaksjoner og lære av dem (ibid).

Empiri og analyse

Lærerne i studien er opptatt av sin egen rolle i relasjonen. De sier:

(12) Per: Man må tenke veldig over hva man gjør, min rolle og hvordan jeg fremstår ovenfor ungdommer som er deprimert. Må tenke over hva jeg sier og måten jeg er på og relasjonen jeg har til denne ungdommen. Vi må ha et fingerspiss perspektiv, sanse veldig, være langt ute for å sanse dagsformen de er i. For det er jo veldig sårbare ungdommer dette. Skal lite til for at du gjør noe som bidrar i feil retning. Vi må være ydmyk og veldig følsom ovenfor de som har depresjoner (080311,s.1).

(13) Arve: Det aller viktigste her er å møte elevene der de er, se dem, høre på dem, forstå dem og være veldig stødig som voksen. At man på en måte.... Ofte har elevene møtt så mye, altså de blir ofte støttet bort av voksne som ikke klarer å støtte dem eller vet hvordan de skal forholde seg til dem. Å stå stødig uansett om det er depressive ting eller aggressive ting. Jeg er her uansett, samme hva du sier til meg eller dårlig tro du har på deg selv. Så det å være tydelig, veldig stødig voksenperson er helt essensielt. Og det å få dem til å stole på at du vil dem vel og at du vil gå sammen med dem (Arve,100311,s.5)

(14) Knut: Du må være tålmodig og du må være tydelig, og ikke være redd for at pauser skal oppstå. Du må ha evnen til å være nær men ikke privat. Du må ha høy gra av forståelse og kunnskap om hvem du har foran deg (Knut: 100311,s.3).

Lærerne (12, 13, 14) forteller her at de er opptatt av hvordan de fremstår ovenfor elevene. De ønsker at elevene skal kunne stole på dem. De legger vekt på å være tydelige i rollene sine samtidig som de gjerne vil vise forståelse for situasjonen de befinner seg i. Per (12) sier at han tenker veldig over hva han gjør, rollen han har og hvordan han fremstår ovenfor ungdommer som er deprimert. Han tenker over hva han sier og måten han er på i relasjon til eleven. Måten Per reflekterer over rollen sin viser at han er bevisst betydningen relasjoner har for

menneskers utvikling. I følge Møller (2009) er det viktig at den profesjonelle har evnen til å etablere og vedlikeholde utviklingsstøttende relasjoner. Også Arve (13) er opptatt av hvordan han møter elevene, han sier at det aller viktigste er å møte elevene der de er, se dem, høre på dem, forstå dem og være stødig som voksen. Dette er i tråd med kjernen i det Møller kaller relasjonskompetanse. Ved å møte elevene der de er og se dem, høre og forstå dem anerkjenner Arve elevens virkelighet. Ved å stå stødig som voksen bevarer han også kontakten i seg selv. Knut (14) legger vekt på det samme prinsippet når han sier at man må være tålmodig og tydelig samtidig som man skal være nær, men ikke privat. Vi kan se et dobbelt perspektiv der lærerne er oppmerksom både på eleven og på seg selv. Dette kan vi også se hos Per (12) som sier at han er opptatt av sin rolle samtidig som han legger vekt på å være tydelig og ydmyk.

Lærerne er opptatt av å få til et samspill med elevene. Dette kommer frem når de reflekterer over ulike undervisningsmetoder.

(15) Per: Jeg synes at musikken er spesiell da, siden musikk er et språk i seg selv. Som dem, de er ikke så veldig verbale mange av dem, og på musikkrommet prater vi ikke særlig mye. Vi spiller musikk. Og det musikale språket er noe de ikke har brukt opp, så det er et nytt språk som de kan ta i bruk i samhandling med de voksne. Det er verdifullt (080311,s.)

(16) Arve: Hesten fungerer nesten som et medium her, og det er ganske viktig. Og det er en fordel med skolen her, at du har andre ting å gjøre mens du snakker om ting. Det gjør det lettere å få til et samspill. Hesten er super i dette tilfelle (100311,s.8).

(17) Knut: I forbindelse med fysisk trening kan det oppstå mulighet for å skape en dialog. Når man er i aktivitet oppstår det ofte et samspill mellom de som deltar og mellom elev og lærer. Det er viktig at det oppstår rom for det å være ute å bevege seg og kjenne at kroppen fungerer (Knut, 100311,s.3).

Lærerne (15, 16, 17) har erfart at måten de er sammen elevene på har avgjørende betydning for trivsel og utvikling. Når man har en relasjon til hverandre har man en opplevelse av at det kan skapes kontakt. På den måten kan det oppstå en forbindelse som baserer seg på mer og annet enn det som umiddelbart kan iakttages i samspillet (Møller, 2009). Lærerne er klar over at det bidrar til gode relasjoner å være i samspill hvor både den voksne og den unge er tilstede med sin særlige måte å være menneske på. Dette er i tråd med det Møller (2009) legger vekt på i sin forklaring av relasjoner. Per, Arve og Knut (15, 16, 17) har sine metoder for å skape gode relasjoner gjennom samspill. Per (15) er opptatt av musikk, han sier at musikk kan være et språk i seg selv. Det som oppstår mellom han, elevene og musikken beskriver han som verdifullt. Elever som har vanskelig for å kommunisere verbalt finner andre måter de kan samhandle med de voksne på. Per fokuserer på å gjøre noe meningsfullt sammen med elevene. Ifølge Møller (2009) er det dette pedagogisk praksis handler om, pedagogen bidrar i samspillet og stimulerer den andres evne til å lære, uttrykke og utvikle seg. Uansett hva som

blir gjort har relasjonen i denne sammenhengen betydning. Arve (16) og Knut (17) er også opptatt av å gjøre noe sammen elvene. Arve (16) bruker hest for å skape et samspill mens Knut (17) bruker fysisk aktivitet. I følge Bae (2001) er det viktig for pedagoger å forstå hva som skjer i relasjoner mellom voksne og barn da det er vesentlig for hva barn lærer både faglig og om seg selv. Lærernes fokus på å skape gode relasjoner viser at de bruker mye tid og krefter på nettopp dette.

Lærerne legger ikke skjul på at det er en krevende jobb de har. De er derfor også opptatt av å kunne sette grenser for hva de har mulighet til å bidra med i relasjoner med elevene. De sier:

(18) Per: Vi har hatt mange diskusjoner her angående forholdet mellom lærer og elev. Noen mener vi skal være så nær eleven at vi nesten blir som en ”reserve onkel”. Dette mener jeg er galt. Mange av elevene har opplevd å bli sviktet av voksne, de trenger ikke nye nære relasjoner som blir brutt etter kort tid. Når de drar herifra brytes båndene til oss, dette skal ikke være traumatisk for dem. Men det er selvfølgelig viktig å ha gode relasjoner, de skal føle seg trygge på oss og vi skal vise respekt og omtanke. Det er derfor viktig å sette grenser for hva som er greit og hva som ikke er greit, også for vår egen del (Per, 080311,s.5).

(19) Arve: Det blir veldig tett, du jobber så nært og du blir veldig sammen med dem. Og det at du er en person som er stødig og til å stole på, og ja, som er der, som de føler de kan snakke med. Det er viktig. Men samtidig som det skal være et nært forhold skal du være tydelig på rollen din, vi er altså lærere, pedagoger, ikke terapeuter. Vi er ikke behandlere, men lærere. Så det er vår jobb. Men vi skal jo møte dem der de er, vi kan ikke si; nei det der vil jeg ikke høre for eksempel . Men noen ganger må vi være ekstra tydelige på rollen vår (100311,s.5).

(20) Knut: Jeg må jo kjenne på hvor mine grenser går, ikke bare fysisk men også psykisk i forhold til det med... Ja, mitt private liv og slike ting. Men i forhold til egne følelser kan jeg ikke porsjonere dem. Jeg må være bevisst på hvordan følelser jeg bringer inn til de ungdommene jeg jobber med. Og når du har overskudd da går det lettere men når man er sliten er det vanskelig (100311,s.)

Lærerne (18, 19, 20) har erfart at det er viktig å kunne skille mellom private og personlige relasjoner. Dette er ifølge Schibbye (2009) en av de største utfordringen man har i arbeid med andre mennesker. Arve (19) understreker at det er viktig å ha evnen til kunne være profesjonell samtidig som han innrømmer at forholdet til elevene kan bli nært og tett. Per (18) er også opptatt av at det ikke skal oppstå private relasjoner mellom lærer og elev. De er begge bevisst at det bør vises tydelig hva som er deres rolle i elevens liv. Selv om de legger vekt på å vise respekt, omtanke og trygghet er det forskjell på private og personlige relasjoner. I følge Møller (2009) er dette god profesjonalitet. Hun fremhever det å kunne være personlig tilstede uten å være privat som vesentlig. Det å være personlig mener hun er nødvendig for å kunne bidra med utviklingsstøttende relasjoner i profesjonell sammenheng. Knut (20) påpeker at å sette grenser i forhold til det private er individuelt. Han mener selv det er viktig å kunne kjenne på hvor grensen går. Dette er i tråd med å inngå i en utviklingsstøttende relasjon som et menneske med egen subjektivitet. Det vil si at den profesjonelle er personlig tilstede og har kontakt med egne opplevelser samtidig som en er i stand til å se og høre den andre (Møller,

2009).

Arve og Knut (19, 20) kommer inn på betydningen av å beskytte seg selv. Når man er personlig tilstede i en relasjon er det viktig å ha kontakt med seg selv og det er relevant at man tar egne opplevelser alvorlig. Når man involveres personlig blir man til en viss grad betydningsfull for en annen og en tar deretter på seg et medansvar for andre. Dette kan sette den profesjonelle under et tungt press (Møller, 2009). Lærerne forteller:

(21) Per: Det man husker er vel ofte negative ting, altså ungdom som er så deprimert at de gjør alvorlig suicidale forsøk, det må jeg innrømme, det er slike ting som brenner seg fast da. Og vi har jo vært ute for ungdommer som har hatt vellykkede forsøk, altså tatt livet sitt. Så det er Slike ting er trasige. Og det er utfordrende. For eksempel hender det at en ungdom har gjort et suicidal forsøk, også har vedkommende kommet på skolen dagen etter eller to dager etterpå. Ikke sant og da vet vi jo at de har vært så langt nede eller at de går med slike tanker hele tiden. Derfor må vi samhandle med dem uten å snakke om det til dem. Vi snakker ikke med dem om det, vi er jo lærere. Det er slike ting man husker best. Ellers på den andre siden, som er verdifullt er de som har vært langt nede som kommer seg opp med hjelp av for eksempel musikk, som er mitt fagfelt (080311,s.2).

(22) Arve: Av og til så er elevene her i forskjellig tid, men uansett på begrenset tid, og i utgangspunktet hører vi aldri mer fra dem igjen, men så møter vi noen ganger elever vi har hatt før eller vi hører fra dem eller de skriver til oss. Og det er veldig deilig av og til, særlig når vi får høre at det har gått bra med dem, og at de har hatt utbytte av tiden her (Arve100311,s.7).

(23) Knut: Vi har jo mange gylne øyeblikk, gylne dager med elevene i skolen. For det første skjer det jo nesten daglig. Det er klart noe slik er spesielt. Det er klart, det var jo spesielt en gang da en elev lyktes i å ta livet sitt. Slike ting har jo vært med på å prege oss som var her den gangen, med minnestund og samvær med elevene, og med øvrige ansatte ved BUP her. Det var jo ganske spesielt da (100311,s.1)

Lærerne innrømmer at de lar seg påvirke av hendelser i hverdagen selv om de har evnen til å forholde seg profesjonelt. De er tilstede som levende mennesker med egen individualitet.

Lærerne i denne studien har mange års erfaring med å jobbe med barn med ulike psykiske lidelser. De tar egne opplevelser på alvor.

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev. Lærerne har fortalt at de er opptatt av sin egen rolle i relasjonen. De opplever at det er viktig å være tydelige i rollene sine, samtidig som de viser forståelse for situasjonen elevene befinner seg i. Lærerne har et dobbelt perspektiv der de er oppmerksom både på seg selv og eleven. De har erfart at måten de er sammen med elevene på har avgjørende betydning for trivsel og utvikling. Ved å bruke ulike meningsfulle aktiviteter skaper lærerne gode relasjoner til elevene gjennom samspill.

Lærerne opplever at i arbeidet med å skape gode relasjoner er det viktig å kunne skille mellom private og personlige relasjoner. Lærerne i denne studien er opptatt av å skille mellom

det å være privat og personlig. De understreker flere ganger at det er nødvendig å kunne sette grenser for hvor nær en relasjon mellom lærer og elev kan være. Det er viktig å kunne vise respekt og omtanke og ha forståelse for situasjonen eleven befinner seg i, men det har også betydning at en kan sette grenser for hva som er greit og hva som ikke er greit. Man skal være personlig, men ikke privat. Dette er verdifullt for både eleven og for læreren selv. Lærerne innrømmer at det kan være vanskelig å ikke la seg påvirke av hendelser de møter på skolen, de er mennesker som er tilstede med egen individualitet. Det er derfor viktig å kunne ta egne opplevelser på alvor.

For lærerne ved Tirilltoppen skole er gode relasjoner til elevene spesielt viktig. Måten lærerne jobber på for å få til et samspill der gode relasjoner kan oppstå er ressurskrevende. I vanlig skole fins ikke alltid de samme ressursene, men det kan likevel være mulig å la seg inspirere av måten lærerne jobber på. Det finnes mange aktiviteter i skolen i dag der lærere har mulighet til å skape gode relasjoner igjennom samspill. Praktiske fag er fremdeles en del av undervisningen i skolen.

Kapittel 6

Å samarbeide med andre som er viktig for eleven

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne vektlegger samarbeid med andre som en viktig faktor i undervisningen av deprimerte barn. I dette kapittelet vil jeg som i de to foregående kapitlene først presentere relevant teori, deretter empiri og analyse. Jeg avslutter kapittelet med drøfting.

Teori

Å være lærer innebærer i stor grad å forholde seg til ulike samarbeidspartnere (Berg, 2005). Lærere er ved siden av foresatte ofte de voksenpersonene som har mest og tettest kontakt med barn og unge. De har derfor gode muligheter til å bidra til at elevene opplever trygghet og tilhørighet. Den daglige og nære kontakten med elevene gir også læreren en spesiell god mulighet til å registrere vansker av psykisk art. Det forutsetter imidlertid at de har kunnskap nok til å kunne registrere slike tegn, og ta initiativ til at det settes inn hjelp. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at det i samarbeid er viktig å avklare sin egen rolle og sitt eget ansvar. Dette gjelder også den enkelte lærer som skal samarbeide med ulike hjelpeinstanser i forhold til barn med psykiske vansker (ibid). Samarbeid er ikke noe den enkelte kan velge. Det er noe den profesjonelle er forpliktet til i følge ulike lovverk som blant annet sosialtjenesteloven, kommunehelsetjenesteloven, barnevernsloven, pasientrettighetsloven og spesialisttjenesteloven (Nilsen & Jensen, 2010).

For barn og ungdom som er deprimerte er det viktig å ha et sosialt nettverk med samtalepartnere som aksepterer og forstår problemene en har (Berg, 2005). Det har derfor stor betydning at de forskjellige aktørene rundt han/henne klarer å samarbeide. Samarbeid kan beskrives som det å arbeide mot et felles mål (Nilsen & Jensen, 2010).

En viktig samarbeidspartner for profesjonelle som jobber med barn, er foreldrene (Drugli & Onsøien, 2010). Foreldre beskrives ofte som den viktigste samarbeidspartneren i arbeid rundt barn og ungdom under 18 år (Nilsen & Jensen, 2010). Foreldre er følelsesmessig involvert på en annen måte enn læreren er, dette kan påvirke både rollen de har og selve samarbeidet (ibid). Drugli og Onsøien (2010) foreslår samtale som en metode som kan benyttes for å fremme foreldresamarbeid. Selv om de hevder at samtale fungerer i de fleste tilfellene, understreker de at det noen ganger kan oppleves som vanskelig å snakke med foreldre, særlig

hvis en skal ta opp noe som en tror foreldrene vil komme til å reagere negativt på (ibid).

Samtalen med foreldre kan sjelden tolkes som et isolert fenomen. Foreldresamtalen gjennomføres som en del av det generelle samarbeidet mellom foreldre og profesjonelle, og må forstås i lys av dette (Drugli & Onsøien, 2010). Selv om begge parter vil påvirke hvordan en samarbeidsrelasjon utvikler seg, er det alltid den profesjonelle som har hovedansvaret for å få samarbeidet til å fungere. Det er den profesjonelle i kraft av sin yrkesrolle som må legge til rette for kontakt, åpenhet, tillit og dialog (ibid). Det vil være langt lettere å snakke om bekymringer og problemer om den profesjonelle og foreldrene har utviklet et forhold basert på åpenhet og tillit i tillegg til et fellesansvar for barnet (Drugli & Onsøien, 2010). Å føre en god samtale krever dialog. En dialog forutsetter at begge parter er interessert i å forstå hverandre, og er avhengig av at partene respekterer hverandre selv om de skulle være uenige. I en dialog ønsker man å høre på hva den andre parten sier og ha forståelse for dette, samtidig som man ønsker å selv bli hørt. Det krever to aktive likeverdige parter der gjensidighet er tilstede i samtalen (ibid). *Gjensidighet, kontakt og kommunikasjon* er faktorer som Drugli og Onsøien (2010) trekker frem som nødvendig for å fremme et godt foreldresamarbeid.

Gjensidighet innebærer foruten likeverd mellom den profesjonelle og foreldrene et felles ønske om å oppfylle barnets behov. Dette krever at det utvikles informasjon på tvers av kontekstgrensene slik at begge parter vil ha en mer helhetlig kunnskap om barnet som vil komme alle involverte til gode (ibid). Den andre faktoren, kontakt, er i følge Drugli og Onsøien (2010) nødvendig for at det skal være mulig å etablere et nært samarbeid med foreldre. De understreker at jo mer kontakt det er, desto mer kjennskap vil foreldrene få til den profesjonelle arenaen, på den måten vil de involvere seg mer (ibid). Når den profesjonelle enheten er aktiv for å legge til rette for et nært samarbeid med foreldrene, vil foreldrene bli mer motivert for samarbeid. Foreldre trenger i mange tilfeller å oppleve at deres engasjement er ønsket, det vil si at flere kontaktinitiativ overfor foreldre fører til økt engasjement. Dette gjelder også foreldre som er vanskelig å nå (Drugli & Onsøien, 2010). Den siste faktoren, kommunikasjon, blir omtalt som selve grunnlaget for det å etablere relasjoner til og samspill med andre mennesker, det er derfor viktig at den profesjonelle har en generell kunnskap om kommunikasjon. Kommunikasjon beskrives også som forutsetningen for at grupper av mennesker kan eksistere sammen og endre seg. Det styrer både atmosfæren og effektiviteten i grupper av mennesker (Nilsson & Waldemarson, 1990). Det er når mennesker kommuniserer det skapes, utveksles og avdekkes meninger partene i mellom. Dette er en dynamisk prosess, den endrer seg stadig (Drugli & Onsøien, 2010). Nilsson og Waldemarson (1990) definerer

kommunikasjon som: ”kommunikasjon er den prosessen der to eller flere sender budskap til hverandre, der de viser hvordan de oppfatter seg selv og situasjonen, samt innholdet i budskapet” Kommunikasjon er altså en samspillprosess der begge parter er sendere og mottakere samtidig. De forventningene og holdningene deltakerne har vil i stor grad påvirke de budskapene som utveksles.

En viktig samarbeidspartner for lærerne som jobber med barn i en BUP-skole er hjemmeskolen. Vanligvis er det ved hjemmeskolen elevene har tilbrakt mest tid med lærere som kjenner eleven godt (Sultz og Raundalen, 2006).

Samhandling mellom tjenester og etater innenfor velferdssektoren handler på den ene siden om det som skjer på organisasjonsnivå og på den annen side om det som skjer på personnivå (Sagatun & Zahl, 2003). Dette kan også relateres til samhandling mellom en BUP-skole og en hjemmeskole. Sagatun og Zahl (2003) anvender begrepene samordning og samarbeid om forskjellen mellom det som skjer på organisasjonsnivå og det som skjer på personnivå. Hovedsakelig dreier forskjellen mellom begrepene seg om graden av formalisering. Samarbeid er forankret på individnivå mens samordning er forankret på ledelse eller organisasjonsnivå. Samordning omhandler et ovenfra og ned fenomen, det vil si at det preges av formalitet og varighet, det dreier seg om en prosess der to eller flere organisasjoner eller enheter etablerer samarbeid i for eksempel arbeidsdeling og organisasjonsstruktur på en måte slik at det garanterer deres videre eksistens (Nilsen og Jensen, 2010). Videre kan vi si at samarbeid på individnivå (både formelt og uformelt) kan bidra til å gjøre samordningen lettere og til å heve kvaliteten på de tjenestene som tilbys på bakgrunn av samordningen (ibid).

Samarbeid skal være ønsket og gjensidig (Nilsen & Jensen, 2010). Men ifølge Sagatun og Zahl (2003) har samarbeid et konfliktpotensial. De beskriver samarbeid som uformell kontakt mellom partene med forankring på individnivå. Samarbeidet søkes gjerne av egeninteresse og er basert på en antagelse om at målet som ønskes å oppnås blir bedre i felleskap enn det vil være om partene jobber hver for seg. Utgangspunktet for samarbeidet skal være en felles interesse (ibid). Siden samarbeid ofte er knyttet til et mer eller mindre definert interesseområde har det ofte begrenset varighet. Videre bør det være basert på tillit mellom partene. Tillit er en sentral forutsetning for et vellykket samarbeid. Nilsen og Jensen (2010) påpeker at både samarbeid og samordning er positivt ladete begreper som ofte brukes overlappende. Samarbeid forutsetter en vis grad av samordning og omvendt.

Samarbeid kan være utfordrende. I følge Baklien (2009) er det spesielt to typer barrierer i samarbeid mellom skole, barnehage og barnevern. Vi kan forestille oss at de samme problemene kan oppstå i samarbeid mellom en BUP- skole og en vanlig skole. Barrierene hun beskriver er *konkrete forhold* og *ulike virkelighetsbilder*. De konkrete forholdene handler om de juridiske begrensningene som er knyttet til taushetsplikt, fysisk avstand, manglende resurser og lignende. Slike forhold vekker ofte frustrasjon blant de berørte, men de er gjerne forståelige og løsbare (ibid). Den andre barrieren Baklien (2009) trekker frem, ulike virkelighetsbilder, er imidlertid vanskeligere å identifisere. Hun viser til hvordan informanter fra skole og barnehage oppfatter barnevernet som et lukket system, som enten gjør for lite eller tyr til drastiske problemløsninger. De opplever at de får lite informasjon, råd og veiledning. Dette bidrar til manglende tillit (ibid). Informanter fra barnevernet på sin side kunne fortelle at de ofte opplevde å bli stilt ovenfor urealistiske forventninger. De satt igjen med oppfatningen av at de ansatte i skoler og barnehager har for liten kunnskap om barnevernet og hvilke tiltak de har mulighet til å iverksette (Baklien, 2009). Virkelighetsbildet av ”de andre” fremstår som en stor barriere for samarbeid. Når det er mangel på kontakt og kommunikasjon vil det oppstå mistillit. Kunnskap om hverandre og hva ”de andre” har muligheten til å gjennomføre er med andre ord en sentral forutsetning for samarbeid (ibid).

I møte med krevende elever kan den voksnes profesjonelle kompetanse og personlige egnethet bli kraftig utfordret. Det er derfor viktig at det fra ledelsens side legges vekt på å sikre at den profesjonelle ikke blir stående alene (Nordahl, 2005). I et godt kollegasamarbeid er det viktig å ha forståelse for og kunnskap om det man skal samarbeide om, dette må forankres både i ledelsen og blant de ansatte. Det er viktig at ledelsen stiller tydelige krav og har klare forventninger om hvordan det forventes at samarbeidet skal følges opp (ibid). I følge Drugli og Onsøien, (2010) er ”bevissthet rundt egne tanker” (s. 98) viktig for profesjonelle som jobber med barn. Dette kan oppnås ved å drøfte egne tanker med en kollega. En må ha god kontakt med seg selv for å få god kontakt med andre. Videre understreker de betydningen av å ha kollegaer som klarer å ha en viss kritisk funksjon. Bevissthet rundt egne tanker vil ikke oppnås om man velger en kollega som er enig med alt en sier. Det er nødvendig med en som tør å sette spørsmålsteget samtidig som man lytter, og som ikke prøver å overbevis om at det en sier er feil (ibid). En annen sentral forutsetning for et vellykket samarbeid er at det er basert på tillit (Grimen, 2008). Dette gjelder også samarbeid mellom kollegaer. I følge Grimen (2008) innebærer tillit en transaksjon av noe som er av verdi for den som gir tillit, og som det knytter seg visse forventninger til. I en relasjon der det er tillit vil man gjerne for

eksempel utveksle informasjon med en forventning om at den blir nyttiggjort. Dette bidrar til at informasjon lettere utveksles. Noe som er positivt for samarbeidet. Et godt samarbeid som er basert på tillit vil med andre ord sannsynligvis oppleves som konstruktivt og nyttig av begge parter (ibid).

Empiri og analyse

Lærernes fokus på samarbeid kommer frem når de reflekterer over møte med elevenes foreldre. De sier:

(24) Per: Vi har jo foreldresamtaler, det har vi jo. Og det er også preget av respekt. For de har jo kommet i en situasjon der ungene deres er så dårlige at de trenger behandling og det gjør jo noe med selvfølelsen deres også, de føler kanskje at de har mislykkes og det er ting de lurte på hva kunne de ha gjort annerledes. Er det vår skyld at de er sånn osv. Mange av dem tenker litt sånn og da er det viktig at vi møter dem med respekt og med gode holdninger slik at vi behandler dem ålreit, slik at de føler at dette er ting som ikke for oss er noe big deal, vi har opplevd dette mange ganger og det er liksom ikke særskilt og helt spesielt for oss. Det at ungen deres er syk er ikke så rart, vi er vant til å jobbe med syke barn. Og dermed får de litt mer tillit til at ungdommene blir ivaretatt når de er på skolen. Det er litt greit. Altså det er ikke så spesielt med ungen deres, det her har vi vært igjennom mange ganger før. Det tror jeg er bra for dem å ha hørt. De merker det på holdningen vår. Samtidig som deres unge også er spesielle for oss da. De er et individ i seg selv (080311,s.3).

(25) Arve: Det er mer eller mindre viktig skulle jeg til å si, litt etter hva slags problematikk det er og hvordan de bor, litt etter hvor interessert foreldre er, altså man må jo samarbeide, men om hvor mye det blir, det varierer veldig. Jeg synes jo ofte at vi får stor tillit, og det er viktig å informere om og være tydelig om hva vi er. At vi både er en vanlig skole for det er vi også, oppi alt så er vi det. En vanlig skole med eksamensrett og ikke sant, vi følger den... Det kunnskapsløfte vi som alle andre. Men allikevel har vi litt andre innfallsvinkler for å nå frem til disse elevene, slik at det er viktig og ha med foreldrene på laget. Slik at de forstår hvorfor vi gjør slik vi gjør og at det kanskje er litt andre veier til målet enn det som har vært før. Litt andre måter enn det som aldri har funket før. Og for å ikke gjøre mer av det som ikke fungerte før må vi prøve å finne nye måter som fungerer (100311,s.3).

(26) Knut: Jeg har jobbet med akuttungdommer, så det er ikke bestandig jeg rekker å være i kontakt med foreldrene. Det skjer vel uten unntak at jeg har kontakt per telefon eller noe sånt. I forhold til da jeg jobbet opp mot behandlingsenheten. Der er du i dialog med foreldre hele tiden eller med de andre involverte, de som erstatter familien. Om det er barnevernet eller en barnevernsinstitusjon eller lignende. Og det er mange tilfeller der det er viktig, men det hender jo noen ganger at man møter foreldre som ikke har forståelse for situasjonen. Og da blir det jo mer utfordrende (110311,s.2).

Per (24) forteller at han er opptatt av at en samtale med foreldre skal være preget av respekt og gode holdninger. På den måten mener han at han legger til rette for et forhold basert på tillit og åpenhet. Dette er i tråd med det Drugli og Onsjøen (2010) peker på i forbindelse med at det er den profesjonelles ansvar å legge til rette for kontakt, åpenhet og dialog. Også Arve (25) legger vekt på tillit, han understreker at han opplever at det er viktig å være tydelig overfor foreldrene. Han forteller dem at Tirilltoppen også er en ordinær skole, men at de gjør ting litt på en annen måte. Arve ønsker at foreldrene skal forstå hvorfor ting blir gjort litt annerledes. Ved å involvere foreldrene på denne måten skapes det kontakt. Når det oppstår en gjensidig kontakt vil foreldrene få bedre kjennskap til den profesjonelle arenaen, dette gjør at

de vil involvere seg mer (Drugli og Onsøien, 2010). Når den profesjonelle enheten i tillegg legger til rette for et nært samarbeid med foreldrene, vil foreldrene bli mer motivert for et godt samarbeid (ibid). Per (24) er også opptatt av betydningen av å gi foreldrene informasjon om hvordan elevene blir tatt imot på skolen. Han sier at mange foreldre føler skyld og har mange spørsmål om situasjonen barnet deres har kommet i. Ved å forklare dem at dette ikke er en uvanlig situasjon for de som jobber på Tirilltoppen, legger han til rette for kontakt. Videre understreker Arve (25) betydningen av å ha foreldrene på laget, det viser at han ser verdien av å ha et positivt og gjensidig foreldresamarbeid. Gjensidighet er en nødvendig faktor for at det skal utvikle seg et nært og positivt samarbeid. Det betyr at det er likeverd mellom den profesjonelle og foreldrene. På den måten kan det utveksles informasjon på tvers av kontaktgrensene (Drugli & Onsøien, 2010).

Kommunikasjon er en samspillprosess der begge parter er sender og mottaker samtidig (Nilsson & Waldemarson, 1990). Lærerne (24, 25) ønsker å legge til rette for at foreldrene blir møtt med gode holdninger og tydelighet, dette er med på å påvirke budskapene som utveksles (ibid). Knut (26) forteller at dialog i mange tilfeller er viktig i samarbeid med foreldre. Men han har også opplevd å møte foreldre som ikke forstår situasjonen eleven befinner seg i. Dette gjør det vanskelig å føre en dialog. En dialog forutsetter at begge parter er interessert i å forstå hverandre og at begge parter respekterer hverandre (Drugli & Onsøien, 2010).

Lærerne er også opptatt av hvordan de møter representanter for hjemmeskolene til elevene.

De sier:

(27) Per: Det er noe vi jobber mye med. Det er fort gjort, eller kanskje vi gikk litt i baret de første årene. Om at elevene var her en stund også skulle de tilbake også var det noen av oss som sa at nå skal det gjøres sånn og nå skal det bli slik og slik. Og vi tok på oss nærmest en slik eksperthatt, det fungerte veldig dårlig. Ikke sant, det å komme tilbake til en skole å si at ungen her trenger 10 timer spesialundervisning i uka og så sier skolen; hallo hvordan skal vi få til det. Hallo hvordan klode kommer dere ifra, det fins overhodet ikke resurser til det. Du måtte gjennom en del negative erfaringer, ta oss selv ned litt. Selv om vi har hatt elevene til låns i fire til seks, åtte uker så er vi ikke så eksperter på elevene, den eleven. Det er det skolene og lærerne som er, de har hatt dem i opp til sju år. Vi kan ikke si at vi har sett lyset og kan fortelle dere hva dere skal gjøre. Det fungerer veldig dårlig. Men i dag har vi et samarbeid, ikke en ovenfra og ned holdning. Vi har kontakt med skolene og vi får lærerne til å fortelle om sitt inntrykk av eleven. Hva ser dem, hva har de sett, hvilke forandringer er det. Hvordan står det til med elevene faglig og sosialt, slik at det er deres bidrag som hjelper oss, også ser vi noe underveis som vi kan bidra med og som vi leverer tilbake når vi er ferdige. Så har vi et samarbeid underveis, med ukeplaner fra hjemskoler og slike ting. Andre elever fra skolene deres kan også komme på besøk, sammen med lærerne. Det er en del av arbeidet det altså, å ha et godt samarbeid med hjemskolene. Og at vi har en myk tilbakeføring til klassen sin (080311,s.3).

(28) Arve: Ja det er veldig variabelt, det er skoler som ikke vet det beste de kan gjøre og som virkelig har et sterkt ønske om å få elevene tilbake og om å få... legge best mulig til rette for eleven. Det er jo slik vi helst vil ha det, det er jo det vi prøver å få til hver gang, og jo bedre samarbeid vi har med skolen og jo bedre samarbeid med lærerne som skal overta, jo bedre blir det. Det er viktig å ha en skoleadministrasjon som heger med i svingene. Og resurser ikke sant, det hender jo at det ikke så sjelden kreves en del resurser for å få dette til. Det skal ta med hele skolemiljøet, det er viktig. Det er ikke nok å ha en samarbeidsvillig lærer om det ikke er en samarbeidsvillig skoleadministrasjon. Det henger sammen det der. Og slik er det dessverre ikke alltid, det fins... noen ganger er det skoler som ikke forstår. Og det kan vi jo kanskje forstå også, at de har strevd så lenge at de trenger et pusterom. Ikke sant, og da har de ofte et håp om at vi skal "fikse" dem, at de skal komme tilbake med forutsetninger om å lykkes, men det er ikke noe nytt det er ikke skjedd noen rekonfigurering, så det er viktig å informere om (110311,s.4).

(29) Knut: Det er et felt jeg jobber mye med. Så vi har kontakt med hjemmeskolene. Opplever at mange hjemmeskoler ser på de elevene som havner her som vanskelige elever å ha med å gjøre. Men opplever også at det ikke skal så mye til, i en dialog å få inn et annet syn. Og til å bidra til å heve det gode samarbeids klima og pedagogiske klima et hakk videre på veien, bare igjennom det å peke på at mesteparten av det hjemmeskolene gjør faktisk er rett. Og få de til stole mer på det de gjør. Det er de som kjenner ungdommene og det er de som har kjent de lengst. Mens jeg møter de i korte øyeblikk. Det er sjelden jeg møter på lærere som ikke vil samarbeide. Men det skjer. Det er vel mest det motsatte, at lærere er uhyre glad for å få hjelp. Og de tror vi kommer som noen kjempe kloke orakel og skal få ungdommene frisk, og da er det litt viktig å realitets orientere dem om at det kan vi ikke gjøre, det har tatt tid for en ungdom å blitt så dårlig som han er, og det tar minst like lang tid før han blir bra. Kanskje lengere også. Men vi må ta det skritt for skritt. Og kanskje er du bare med på den første delen av prosessen (110311,s.2).

Lærerne (27, 28, 29) forteller at de har jevnlig kontakt med hjemmeskolene og lærerne til elevene. I teoridelen beskrev Sagatun og Zahl (2003) en viss grad av samhandling som en forutsetning for at samarbeid skal fungere. Både samordning på organisasjonsnivå og samarbeid på personnivå har da en vesentlig betydning. Dette er noe de tre lærerne viser at de opplever som relevant. Arve (28) påpeker at det er viktig å ha en skoleadministrasjon som er med. Han sier at både resurser og hele skolemiljøet har betydning for å få til et godt samarbeid. Det er ikke nok å ha en samarbeidsvillig lærer om det ikke er en samarbeidsvillig skoleadministrasjon. Per (27) trekker inn betydningen av å følge hjemmeskolen sitt opplegg med ukeplaner og lignende, han er også opptatt av å inkludere medelever i samarbeidet. Knut (29) opplever på lik linje med Per (27) og Arve (28) at kontakten med hjemmeskolen innebærer kontakt med selve skolen, han nevner også lærerne der og hvor viktig det er å få til en dialog. De andre lærerne (27, 28) understreker også meningen med samarbeid på personnivå. Per (27) uttrykker dette når han sier at selv om vi har hatt eleven til låns i fire til seks uker er vi ikke eksperter på elevene, den eleven. Det er det skolen og lærerne som er, de har hatt dem i opp til sju år. I følge Sagatun og Zahl (2003) skal samarbeid handle om å jobbe mot et felles mål, i denne sammenheng er målet å legge til rette for å hjelpe eleven som har havnet i en spesiell situasjon. Tillit er en sentral forutsetning for et vellykket samarbeid (Nilsen & Jensen, 2010). Når lærerne (27, 28, 29) legger til rette for god samhandling på alle

nivåer vil de sannsynligvis oppnå tillit og samarbeidet blir ønskelig og gjensidig (ibid). Sagatun og Zahl (2003).

Lærerne (27, 28, 29) forteller videre at det ikke alltid er like lett å samarbeide med hjemmeskolene. Per (27) forteller at de gikk litt i baret de første årene ved at de gikk ut til skolene og fortalte dem hva de skulle gjøre. Han sier at de tok på seg nærmest en eksperthatt, og understreker at det fungerte dårlig. Det å komme til en skole å si at ungen her trenger 10 timer spesialundervisning i uka virket urealistisk for hjemmeskolene. Det fantes ikke resurser til det og lærerne ved hjemmeskolene uttrykte at de opplevde at lærerne ved Tirilltoppen ikke hadde forståelse av hva som kunne foregå i en vanlig skole. Dette er sammenfallende med Bakliens (2009) funn i forhold til barrierer for samarbeid. Konkrete forhold som manglende resurser kan skape frustrasjon blant de berørte. Per (27) understreker at disse negative erfaringene har ført til at de må ta seg selv ned litt. På den måten kommer de lærerne mer i møte. Baklien (2009) sier at barrierer som konkrete forhold ofte er forklarlige og løsbare. Arve (28) opplever at det er noen skoler som ikke forstår. Han sier at det kan han forstå også, at de har strevd så lenge at de trenger et pusterom. De håper at Tirilltoppen skal ”fikse” elevene, at de skal komme tilbake med forutsetninger om å lykkes. Men det er ifølge Arve ikke noe nytt som har skjedd så det er viktig å informere om det. Hjemmeskolen har i noen tilfeller altså urealistiske forventninger overfor lærerne ved Tirilltoppen. Baklien (2009) bruker begrepet ulike virkelighetsoppfatninger til å beskrive denne barrieren. Det oppstår når den ene parten ikke har nok kunnskap om den andre. Hjemmeskolen er ikke klar over hvilke tiltak BUP-skolen har mulighet til å gjennomføre. Arve (28) er bevisst dette problemet og han legger vekt på å gi informasjon. Knut (29) har også opplevd ulike virkelighetsoppfatninger. Han forteller at noen ganger tror hjemmeskolen at her kommer det noen kjempekloke orakler og skal få ungdommene frisk. Han mener da det er viktig å realitetsorientere dem, Ved å kommunisere føler Knut (29) at han hever det pedagogiske klimaet. Per (27) sier at han i dag opplever at de har et samarbeid med hjemmeskolene, ikke en ovenfra og ned holdning. De har kontakt med skolene og de får lærerne til å fortelle om sitt inntrykk av eleven. I følge Baklien (2009) er kunnskap om hverandre en sentral forutsetning for samarbeid. Lærerne (27, 28, 29) i denne studien bekrefte dette.

Lærerne er også opptatt av samarbeidet med kollegaer. De sier:

(30) Per: Vi har vel vært igjennom en del de årene her. Så det er jo en del diskusjoner vi har vært gjennom. Før vi har landet på en mer og mer sånn... Vi har vel ikke landet helt, sikkert ikke da men... Vi har i alle fall kommet frem til en måte å samarbeide på og sånn da. Så jeg synes det er veldig bra.

Stort sett er det respekt og anerkjennelse for hverandres arbeid, ja det er det. Men fortsatt er vi forskjellig slik at det er noe vi kan gå og irritere oss over andre. Men ja ellers, som sagt, det er stor respekt for ja... et godt samarbeid (080311,s.2).

(31) Arve: Det er viktig med samarbeid, ja det er kjempeviktig. Det er viktig i hverdagen og undervisningssituasjonen. Vi har jo et eget gjennomført to lærer system, vi er alltid to lærere. I gruppesammenhenger er vi alltid det. Det er viktig at vi kjenner hverandre godt og at vi stoler på hverandre, at vi... det blir på en måte et nært samspill og for at det skal fungere for elevene er det viktig at man på en måte har de samme standardene og de samme målene og den samme forståelsen ikke minst. Det sikrer vi gjennom å jobbe tett sammen og at vi har flere møter sammen enn på andre skoler og vi har elevgjennomgang og vi har mange arenaer der vi tar opp og prater om det vi holder på med, også har vi seminarer og vi kurser oss, vi er altså grundige både i klasserommet og utenfor for å få til et godt samarbeid (110811,s3).

(32) Knut: Når du jobber med ungdommer som er i krise, også familier som er i krise, så er du nødt til å stole på de kollegaene som er rundt deg, du må ha et nært forhold til dem. Skal du holde ut i jobben her i mange år er du nødt til å ha muligheter til å legge fra deg det emosjonelle slagget da, som du beveger deg i til daglig. Og jeg tror ikke du.. eller jeg har opplevd selv å snakke om det hjemme eller med andre. Men vi som virkelig kjenner virkeligheten som skjer her oppe, vi har en mye større forståelse for det som skjer, og det å ha et spesielt nært forhold til sine kollegaer er spesielt viktig. Og tillit og vite at du kan stole på hverandre, og slik er det her. For meg i allefall. Du vet, 22 år på samme arbeidsplassen er ganske lenge, og en av grunnene for at du kanskje holder ut, er at du har veldig gode kollegaer (11311,s.2.).

Lærerne (30, 31, 32) forteller at de opplever samarbeid mellom kollegaer som betydningsfullt. Per (30) opplever at det stort sett er respekt og anerkjennelse mellom lærerne selv om han innrømmer at det har vært noen diskusjoner opp igjennom årene. De er fremdeles ikke enige i alt og det kan oppstå øyeblikk av irritasjon. Ifølge Nilsen og Jensen (2010) er det viktig å ha kollegaer som evner å være kritiske, det er med på å skape bevissthet rundt egne tanker. Arve (31) opplever også at samarbeidet mellom lærerne fungerer ved Tirilltoppen. Han understreker at det er viktig at de kjenner hverandre godt og at de stoler på hverandre. Dette mener han blir sikret ved at lærerne jobber tett sammen og at de har møter sammen og arenaer der de har mulighet til å prate om det de holder på med. Seminarer og kurs blir også nevnt. I følge Nordahl, (2005) er det viktig å ha forståelse for og kunnskap om det man skal samarbeide om, dette må forankres både i ledelsen og blant de ansatte. Det er viktig at ledelsen stiller tydelige krav og har klare forventninger om hvordan det forventes at samarbeidet skal følges opp (ibid). På Tirilltoppen har de altså kurs og seminarer som skal styrke en felles forståelse. Knut (31) er inne på den samme linjen som Arve (30) når han snakker om betydningen av tillit og det å kunne stole på kollegaene. Han mener det er helt nødvendig i en så krevende jobb. Dette er i tråd med det Grim (2008) sier om tillit, han understreker at et samarbeid basert på tillit oppleves som konstruktivt.

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på samarbeid. Lærerne i denne studien har mange ulike samarbeidspartnere rundt hver elev. De har daglig kontakt med miljøpersonalet ved BUP, leger og behandlere. Fokuset her har vært samarbeid med foreldrene til elevene, hjemmeskolen elevene kommer fra og til kollegaer ved Tirilltoppen. De opplever at det er viktig å legge til rette for et samarbeid basert på tillit og åpenhet. Dette gjelder i alle de tre forskjellige samarbeidene.

I samarbeid med foreldre og hjemmeskolen er lærerne bevisst sin rolle. De gjentar at det er viktig med kommunikasjon mellom samarbeidspartene. Både ovenfor foreldre og hjemmeskolen har det vist seg at det har stor betydning å være åpne og tydelige. I forhold til samarbeidet mellom kollegaer er de enige at det er meningsfullt så lenge det er basert på respekt og tillit. En av lærerne trekker frem tidligere konflikter og at det i samarbeidet mellom kollegaer på Tirilltoppen kan oppstå ulikheter og irritasjon. For noen kan dette oppfattes som et problem. Andre vil igjen påstå at det er viktig å kunne være kritisk ovenfor hverandre. På den måten blir man bevisst sin egen måte å jobbe på og en får muligheten til å tenke igjennom hva man gjøre for å forbedre seg. Så lenge det er respekt mellom partene i et samarbeidsforhold er det rom for å være uenige og til å sette kritiske spørsmål. Et samarbeid handler ikke om å alltid være enige, men om å finne den beste løsningen sammen.

Målet med samarbeidet lærerne beskriver i denne studien er å gjøre det som er best for eleven som er deprimert. Lærerne ved Tirilltoppen jobber tett sammen og samarbeid er en viktig del av hverdagen. Vi har sett at det er viktig å ha en ledelse i skolen som er opptatt av å legge til rette for et godt samarbeid. Også i den vanlige skolen ligger grunnlaget for å kunne skape gode forhold i administrasjonen. Måten skolen er organisert på og hvordan ledelsen vektlegger kommunikasjon mellom de ulike partene er avgjørende. Derfor er det viktig at kompetanse om samarbeid er et sentralt krav til både skoleledelse og de ansatte ved en skole.

Kapittel 7

Avsluttende kommentarer

Problemstillingen i denne studien har vært: Hva vektlegger lærere i en spesialskole i arbeidet med barn og ungdommer med depresjon? Jeg har i den forbindelse intervjuet tre lærere ved en spesialskole, Tirilltoppen skole, som er en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Da jeg analyserte datamaterialet oppdaget jeg at lærerne vektlegger at det er viktig å legge til rette for å styrke selvvverd i arbeidet med deprimerte barn, videre er de opptatt av å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev. De opplever også at det er viktig å kunne samarbeide med andre som er viktig for eleven.

Lærerne er opptatt av å styrke elevenes selvvverd. De fortalte at de legger vekt på å finne noe i den enkelte eleven som de kan bruke til å bygge han/henne opp. Med bakgrunn i at deprimerte mennesker ofte har lav selvtillit og liten tro på egen verdi er lærerne i første omgang opptatt av at eleven skal få mulighet til å styrke troen på at de er i stand til å ta fatt på skolehverdagen. I denne sammenheng bruker de mestringsstrategier for å hjelpe eleven til å få troen på deg selv. De leter etter noe eleven kan mestre. Da mennesker med depressive lidelser ofte ikke har et reelt syn på egne evner bruker lærerne mye tid på å finne elevenes sterke sider, dermed har de muligheten til gi mestringserfaring. Senere kan de bygge videre på mestringserfaringen. Når eleven har erfaring med å mestre en utfordring vil neste utfordring virke overkommelig.

I tillegg til å styrke selvvverd er lærerne opptatt av å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev. I denne sammenheng reflekterer de over rollen de har i relasjonen med den deprimerte eleven. De påpeker at det er viktig å være tydelig i rollen samtidig som en viser forståelse av situasjonen eleven befinner seg i. Dette gjør de ved å ha et dobbeltperspektiv, det vil si at de har oppmerksomheten rettet mot seg selv og eleven. Videre forteller lærerne at de opplever at måten de er sammen elevene på er avgjørende på trivsel og utvikling. Ved å bruke ulike meningsfulle aktiviteter skaper de gode relasjoner til eleven gjennom samspill. Lærerne er også opptatt av at det er viktig å holde orden på relasjonen overfor eleven. De skiller mellom det å være privat og personlig. De kan være personlige, men ikke private. Dette for å beskytte både seg selv og eleven.

For å kunne utføre en best mulig jobb opplever lærerne at det er viktig å ha de ulike samarbeidspartene på laget. Det å kunne kommunisere med elevenes foreldre, hjemmeskoler og med sine egne kollegaer har betydning for jobben de gjør. Barn og ungdommer med depresjon har behov for å ha et trygt nettverk rundt seg og i den sammenheng er det viktig at alle partene rundt eleven har et forhold basert på likeverd og respekt. I samarbeid med de ulike personene som står nær den enkelte eleven legger lærerne vekt på å kommunikasjon, gjensidighet og tillit.

I denne studien kom det tydelig frem hvor viktig det er at lærere som jobber med deprimerte barn og ungdom har kunnskap om depresjon. Men det holder ikke å sitte på denne kunnskapen om en ikke er i stand til å bruke den i praksis. Egenskaper som å kunne vise forståelse og evnen til å se elevene har stor betydning i denne jobben. I tillegg er det viktig å ha kjennskap til konkrete metoder som kan hjelpe elevene til å takle utfordringene i skolen. Deprimerte mennesker har ofte også andre ting de sliter med, dette gjør at tilfeller av depresjon kan ha et stort spekter av ulikheter. Det som en ofte har tilfelles er det negative selvbildet.

Om jeg hadde hatt muligheten til å videreutvikle denne studien ville jeg ha utviklet kapittelet som handler om relasjoner. Det som foregår i samspillet mellom læreren og eleven i forbindelse med musikk kunne det vært interessant å finne mer ut om. Det hadde vært spennende å for eksempel observere dette i en mikroetnografisk studie av hvordan et slikt samspill oppstår og utvikler seg. Det hadde også vært interessant å foreta en studie der elevens stemme kommer frem. Hvordan opplever eleven skolehverdagen? På den måten kunne en få betydningsfull informasjon om hva som er viktig å fokusere på for å gjøre skolehverdagen best mulig for den enkelte eleven. Depresjon er et voksende problem i samfunnet og det er behov for kvalitative studier som fokuserer på ulike perspektiver ved denne lidelsen. I denne studien har jeg fokusert på hva lærere vektlegger i arbeidet med barn og ungdom med depresjoner. Jeg har basert studien på intervju av tre lærere og hvordan de opplever det å undervise deprimerte barn. Om jeg skal være kritisk til min egen studie kan jeg trekke frem at i en intervjustudie er resultatene basert på det lærerne sier, om det virkelig er slik har jeg ikke hatt anledning til å undersøke. Jeg vil allikevel påstå at lærerne har gitt meg mange gode beskrivelser som jeg oppfatter som både godt reflekterte og informative.

Arbeidet med dette temaet tror jeg vil ha nytteverdi for meg i en senere jobb som spesialpedagog. Det har vært lærerikt og givende å møte lærere med lang erfaring fra et felt jeg finner interessant.

Referanseliste

- Aasen, J. (1989). *Depresjon hos barn og unge-psykodynamiske synspunkter og pedagogiske strategier*. Hamar: Hamar lærerhøgskole.
- Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 4. Trondheim: Universitetsbiblioteket.
- Baklien, B. (2009). *Skole, barnehage, barnevernstjeneste-bilder av "de andre" hindrer samarbeid* I Norges barnevern nr 4. Vol 86, s. 236-245.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borgen, T. & Garløv, I. (2000). *En annen smerte: Psykiske vansker hos barn og ungdom*. Stavanger: Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode-En kvalitativ tilnærming*. (2. Opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. & Onsøien, Ragnhild. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler-gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og tillit* I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) Profesjonsstudiet. Oslo: Universitetsforlag.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet (2009). -God helse og omsorg for alle. Lastet ned 05 desember 2010, fra http://www.helsedirektoratet.no/psykiskhelse/fakta_om_psykisk_helse/om_psykisk_helse__604774
- Helsedirektoratet (2009). -God helse og omsorg for alle. Latet ned 06 desember 2010 fra http://www.helsedirektoratet.no/psykiskhelse/fakta_om_psykisk_helse/depresjon_602024
- Håkonsen, K. M. (2000). *Mestring og lidelse: Psykiatri for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kruger, M. B., Lund, A., Skarstein J. & Stubhaug, B. (2000). *Depresjonshåndboka*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Moen, T. (2011). *Narrativ forskning-fundament, premisser og prosess* I Moen, T. & Karlsdóttir, R. (red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Møller, L. (2008). *Anerkendelse i praksis: om utviklingsstøttene relationer*. København: Akademisk forlag.
- Lovdata (2011). LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø. Lastet ned 07.04.2012 fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html>
- NESH *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 26.05.2011 fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nilsen, A.C. & Jensen, H.C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? En case-basert studie av samarbeidet rundt barnehagebarn med individuell plan*. Kristiansand: Agderforskning.
- Nilson, B og Waldemarson, A.K. (1990). *Kommunikasjon mellom manniskar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordhal, T., Sørli, A.M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M.& Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlag.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L (2005). *Relationer: Et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En kvalitativ metode*. (3. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagatun, S. & Zhal, M.A. (2003). "Det vanskelige samarbeidet" i Zahl, M.A. (red.) "sosialt arbeid. Refleksjon og handling". Bergen: Fagboklaget.

Vedlegg 1 Informert samtykke

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og holder nå på med den avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven er hvordan lærere i en spesialscole opplever å jobbe med barn og ungdom med depresjoner.

For å finne ut dette har jeg tenkt å intervju tre lærere som har erfaring med å jobbe med barn og ungdom med depresjoner. Jeg vil ha et intervju med hver enkelt lærer og dette vil vare i cirka en time og vi vil sammen bli enige om tid og sted. Det vil bli gjort lydopptak under hele intervjuet, dette vil kun bli benyttet av undertegnede og makuleres etter bruk. Det er frivillig å delta og lærerne kan trekke seg fra studien når som helst. Alle opplysninger som kommer fram underveis er konfidensielle og vil bli anonymisert ved bruk av pseudonymer.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av Torill Moen. Studiet er meldt til personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Nedenfor har jeg lagt ved en samtykkeerklæring. Jeg håper du kan signere denne før intervjuet startet. Om det skulle være noen spørsmål kan jeg kontaktes på telefonnummer XXX XX XXX

Mvh

Stine Riseth

Samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om studien Barn og ungdom med depresjoner. Jeg har fått informasjon om studiens hensikt og er klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra prosessen. Jeg er også informert om at alle opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur:

Dato:

Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.02.2011

Vår ref: 25990 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25990	<i>Å jobbe med barn med depresjoner.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Stine Riseth

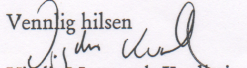
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

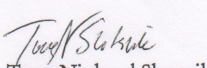
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Stine Riseth, Osloveien 110, 7018 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 3 Intervjuguide

Informasjon om forskningsdeltakerens bakgrunn:

Alder?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Tidligere jobberfaringer?

Hvilken utdanning har du?

Hvilke fag underviser du i?

Beskrivelse av skolen:

Kan du fortelle om skolen du jobber på?

Om det å være lærer for elever med depresjoner:

Hvordan opplever du det å være lærer til elever med depresjon?

Kan du fortelle om en spesiell hendelse du har hatt i forbindelse med jobben din?

Samarbeid med andre:

Hvordan opplever du samarbeidet mellom kollegaer på skolen?

Hvordan opplever du samarbeidet med foreldrene til elevene?

Hvordan opplever du samarbeidet med skolene elevene tidligere har vært i og eventuelt senere skal tilbake til?

Relasjoner:

Hva synes du kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev?

Hvilken personlige egenskaper synes du det er viktig å ha som lærer i en spesial skole som jobber med barn og unge med psykiske lidelser?

Undervisning:

Hva mener du kjennetegner et godt læringsmiljø for barn og unge som sliter med depresjoner?

Hvordan legger du til rette undervisningen og hva legger du vekt på?

Hvordan tolker du begrepet mestringsopplevelse?

Kan du komme på noen episoder som kan illustrere faglig mestringsopplevelser?

Hvordan mener du at lærere kan legge opp undervisningen slik at elevene opplever mestring?

Annet:

Har du noe annet spesielt du vil fortelle om?

Vedlegg 4 Klassifikasjon av stemningslidelser i henhold til ICD-10

Hentet fra Depresjonshåndboka (Kruger, Lund, Skarstein & Stubhaug, 2000)

	<i>ICD-kode</i>	<i>Eksempel</i>
TILSTANDER MED PERIODISK HEVET ELLER EKSPANSIVT STEMNINGSLEIE	F30 Manisk episode F31 Bipolar affektiv lidelse F34.0 Cyklotymi	<i>Enkeltstående hypoman eller manisk episode</i> <i>En eller flere hypomane eller maniske episoder samt depressiv(e) episoder(r).</i>
KORTVARIGE DEPRESSIVE LIDELSER	F32 Depressiv episode F33 Tilbakevendende depressiv episode F43.2 Tilpasningsforstyrrelser med depressive symptomer .20 kortvarig depressiv reaksjon .21 forlenget depressiv reaksjon	<i>Depresjon > 14 dager</i> <i>Gjentatte depresjoner > 14 dager</i> <i>Lettere depressive reaksjoner av begrenset varighet på store ytre belastninger</i>
KRONISK (LANGVARIGE) DEPRESSIVE LIDELSER	F34.1 Dystymi (kronisk depresjon) F38.1 Tilbakevendende kortvarig depressiv episode	<i>Langvarig markert forstemning</i> <i>Markerte, men hyppig gjentatte depresjoner av meget kort varighet < 10 dager</i>
ANGST-DEPRESSIVE BLANDINGSTILSTAND	F41.2 Blandet angstlidelse og depressiv episode F43.2 Tilpasningsforstyrrelser med depressive symptomer .22 blandet angst og depressiv reaksjon	<i>Lettere tilstander hvor verken angst eller depresjon dominerer</i> <i>Angst/depressive reaksjoner av begrenset varighet på store ytre påkjenninger</i>