

Steffen A. Furberg Jensen

«Veien er ikke A4 for alle»

En fenomenologisk studie av hva tre lærere tilknyttet BUP-klinikk mener kan gjøres for å legge til rette for mestring og motivasjon hos elever med depresjon

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2013

Forord

Å arbeide med masteroppgaven har vært en lærerik og givende prosess. Det har vært perioder hvor ting nærmest har gått av seg selv, og det har vært perioder hvor utfordringene har stått i kø. Det har vært tøft når det stod på, men læringsprosessen ville ikke blitt komplett uten å møte og hankses med utfordringer. Å vite at man gjennom innsats kan snu en utfordring til en mulighet, er en erfaring jeg vet jeg vil nyte godt av i arbeidslivet.

Først vil jeg rette en stor takk til informantene som ga av sin tid og innsikt. Av dere fikk jeg ikke bare svar på mine spørsmål, jeg fikk også noen nye perspektiver jeg vil ta med meg ut i arbeidslivet. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til.

Videre vil jeg takke veilederne mine, Roger A. Federici og Lena Buseth for alt dere har gjort. Dere har vist en genuin interesse for det jeg har holdt på med, vært ærlige og konstruktive hele veien. Samtalene med dere har vært læring i seg selv.

Jeg vil også rette en stor takk til samboeren min, Martine. Der jeg var lei og hang med hodet, var det du som igjen fikk meg til å løfte blikket. Takk for at du har trodd på meg og støttet meg hele veien.

Jeg vil dedisere denne oppgaven til min bestefar som gikk bort altfor tidlig i 2006. Du var kanskje ikke pedagog på papiret, men den største i ånd og gjerning. Din måte å møte og veilede en gutt, formet en voksen.

*Ein farfar sitt fang det er godt å ha
For farfar har vore her før
Med heile sitt liv ligg han framom deg
Og spør du, ja, Bessfar han viser veg
Ja, ein farfar i livet skull' alle ha*

Odd Nordstoga

Trondheim, mai 2013.

Steffen A. Furberg Jensen

Innhold

Kapittel 1	1
Innledning	1
Begrunnelse for valg av forskningstema	2
Kapittel 2 Teori	5
2.1 Motivasjon	5
2.1.1 Mestringsforventning	5
2.1.2 Indre motivasjon	7
2.2 Relasjonen	9
2.2.1 Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner	9
2.2.2 Relasjonens betydning for læring og motivasjon	10
2.3 Depresjon	11
2.3.1 Hva er depresjon?	11
2.3.2 Den depressive eleven i klasserommet og lærers kunnskap	12
Kapittel 3 Metode	15
3.1 Den kvalitative metodens kjennetegn	15
3.1.1 Kvalitativ forskning	15
3.1.2 Fenomenologiske studier	16
3.1.3 Datainnsamling i en fenomenologisk studie	16
3.1.4 Forskerens påvirkning i kvalitative studier	17
3.1.5 Kvalitet i studien	18
3.1.6 Analyse i fenomenologiske studier	19
3.1.7 Etske betraktninger	20
3.2 Min forskningsprosess	21
3.2.1 Presentasjon av forskningssted	21
3.2.2 Valg av forskningssted og informanter	22
3.2.3 Etske refleksjoner	23
3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide	24
3.2.5 Intervjuer	24
3.2.6 Transkripsjon	26
3.2.7 Analyse og utvikling av kategorier	26
Kapittel 4 Presentasjon av funn og diskusjon	29
4.1 Presentasjon av informantene	29

4.2 Møtet med den depressive eleven i skolen og læringssituasjonen	29
4.2.1 Informantenes beskrivelser og møtet med den depressive eleven i læringssituasjonen.....	29
4.2.2 Informantenes opplevelser av depressive elevers behov	31
4.3 Mestring og motivasjon	32
4.3.1 Hva lærer kan gjøre for å legge til rette for motivasjon og mestring.....	32
4.3.2 Depresjonens innvirkning på mestringsforventning	35
4.3.3 Depresjonens innvirkning på attribusjon	37
4.3.4 Hva lærer kan gjøre for å skape indre motivasjon	39
4.4 Relasjonen lærer-elev	42
4.4.1 Informantenes opplevelser av relasjonelle utfordringer.....	43
4.4.2 Informantenes oppfatning av en god relasjon	43
4.4.3 Relasjonens betydning for motivasjon og mestring.....	46
4.5 Egenskaper ved lærer.....	48
4.5.1 Profesjonell eller personlig evne til å motivere	48
Kapittel 5 Avslutning	51
5.1 Konklusjon.....	51
5.2 Forslag til videre forskning.....	52
Referanser.....	54
VEDLEGG	I
Vedlegg 1: Intervjuguide	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke	IV
Vedlegg 3: Eksempel på koding	V
Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	VI
Vedlegg 5: Prosjektvurdering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste	VII

Kapittel 1

Innledning

Å stå i mot livets mange og ulike påkjenninger, kan være vanskelig. At det vil komme utfordringer, er noe vi må regne med som en del av livets gang. Det viktige er hvordan den enkelte gjennom utvikling og oppvekst rustes til å takle livets utfordringer. Det handler om en psykisk helse som tåler en trøkk. Evnen til å møte livets utfordringer innebærer mestringsevner, tåle motgang og opprettholde troen på seg selv også når vi opplever nederlag. God psykisk helse blir på den måten et resultat av menneskets helhetlige utvikling. Denne utviklingens grunnlag, og således for den enkeltes psykiske helse, legges i menneskets unge alder (Berg, 2005).

Mestringsopplevelser knyttet til livets påkjenninger og følelsen av autonomi, har stor betydning for menneskets velvære, så vel som for den psykiske og fysiske helse. Når opplevelse av mestring uteblir, kan det oppstå følelser av avmakt, skyld og mindreverd. Disse følelsene har vi et behov for å beskytte oss mot, og det kan dreie seg om å unngå opplevelser eller situasjoner som virker truende for vårt selvbilde (Berg, 2005).

Å mestre har imidlertid noen vilkår, og Sommerschild (1998 i Berg, 2005) trekker inn tilhørighet og kompetanse som sentrale. Hva tilhørighet angår, mener hun at det å ha minimum én nær fortrolig er en avgjørende ressurs i et menneskes livsløp. Stabile og nære relasjoner er viktige gjennom hele livet. Gjennom denne tryggheten bygges det motstandskraft. Stabile voksne som læreren kan bidra til dette (Sommerschild, 1998 i Berg, 2005).

Kompetanse handler å kunne noe. For at det unge mennesket skal kunne føle seg kompetent, kreves det undervisning og oppgaver som er tilpasset dets forutsetninger. Vilkår for positive mestringsforventninger blir slik et spørsmål om tilpasset undervisning (Sommerschild, 1998 i Berg, 2005).

I arbeidet med elever med psykiske utfordringer er den gode relasjonen avgjørende. For elevene er det viktig at lærerne ser på dem som hele mennesker, ikke bare en mottaker av fag og ferdigheter. Læreren skal bygge en god relasjon til *hele* mennesket. Det forutsetter at læreren møter mennesket med en ydmyk nysgjerrighet. Dette innebærer at læreren har evne til empati, er interessert i elevenes opplevelser, interesser, følelser, utfordringer, bekymringer, gleder og sorger (Berg, 2005).

Læreren skal hjelpe eleven med å mestre ikke bare pensum og teori, men også livets påkjenninger. For å kunne oppfylle dette må læreren lete etter de ressursene eleven har og bygge videre på dem. Dette er selve nøkkelen til mestring hos eleven. Det må likevel bemerkes at det ikke handler om å være noe annet enn en lærer, det handler om å være et menneske som evner å se og bekrefte eleven, det andre mennesket (Berg, 2005). Dette betyr at læreren må evne både å gi emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013).

Denne oppgaven fokuserer på de elevene som av ulike årsaker strever med livets påkjenninger og opplever depresjon. Oppgaven skal se nærmere på hva lærere gjør, som viktige personer i deres liv, for å legge til rette for mestring og motivasjon i skoletilværelsen ved siden av en psykiatrisk innleggelse.

Problemstillingen jeg har valgt meg ut i denne oppgaven er derfor som følger:

"Hva mener tre lærere ved en skole tilknyttet BUP-klinikk er viktig for å legge til rette for motivasjon og mestring hos elever med depresjon?"

For å få svar på dette vil jeg ta utgangspunkt i teori om mestringsforventning, indre motivasjon og relasjoner. I teoridelen vil det også bli redegjort for grunnleggende karakteristika ved depresjon og hvilken betydning dette kan ha i undervisningssammenheng.

Begrunnelse for valg av forskningstema

Fordi kvalitativ forskning blant annet kan påvirkes av forskerens teoretiske bakgrunn, antakelser og erfaringer (Postholm, 2010), er det viktig for meg å begrunne valg av forskningstema.

Psykisk helse har lenge vært noe jeg har interessert meg for. Jeg har spesielt vært opptatt av hva det er som bærer et ungt menneske gjennom en depresjon, og hva som kreves av fagpersoner rundt for å støtte. Som kommende spesialpedagog er jeg av den oppfatning at endring i stor grad er prisgitt vilje hos den enkelte, men at man som fagperson har et ansvar for å legge til rette for utvikling av mestringstro gjennom positiv utvikling faglig og sosialt. Jeg mener mestring av det livet har å by under vanskelige omstendigheter, som skole i denne oppgaven, har en enorm iboende kraft. Dette i form av at den største verdighetsfølelsen man kan bidra til at et menneske får, er evnen til å være selvhjulpen og stå på egne ben. Å vite at man selv er kilden til egen fremgang, kan ikke undervurderes.

Med dette i bakhodet under planleggingen av oppgaven, tenkte jeg at denne utviklingen i stor grad krever motivasjon og gode relasjoner med andre hos den som sliter psykisk. Dette skyldes en personlig oppfatning om at mestringsopplevelser, indre driv og nære relasjoner er viktig for motivasjon i en tung periode.

Interessen for feltet kan i stor grad tilskrives jobb som miljøterapeut i akuttdelen av Barnevernet ved siden av studiene. Her har jeg opplevd mange unge mennesker i en vanskelig situasjon, men som har brutt grenser på grunn av mestring innenfor områder mange kan oppleve trivielle. Jeg opplever at dette ikke hadde vært mulig uten genuin motivasjon.

Kapittel 2 Teori

I denne delen vil jeg gjennomgå teori som er valgt ut for å besvare problemstillingen. For å beskrive motivasjon vil jeg ta utgangspunkt i teori om mestringsforventning og teori om indre motivasjon. Videre vil jeg gjøre rede for hva en relasjon er, hva som inngår i en god relasjon og hvilke utslag den har for motivasjon og læring. Med utgangspunkt i problemstillingen vil læreren og deres rolle i relasjonen vektlegges. Til slutt vil det komme en beskrivelse av hva som kjennetegner depresjon, hvordan den arter seg og hvordan den kan vise seg i en lærings situasjon.

2.1 Motivasjon

Motivasjon dreier seg om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir menneskets handlinger farge og glød. Motivasjon defineres gjerne som det som fører til aktivitet hos individet, det som opprettholder aktiviteten, og det som gir den mål og hensikt. Å forstå et menneskes atferd er derfor i stor grad å forstå motivasjon (Imsen, 2005).

I dag er det vanlig at teoretikere innenfor motivasjonsfeltet ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger. Slikt sett får elevenes miljø og tilrettelegging av lærings situasjonen stor betydning for motivasjon. På denne måten får læreren en mulighet til å påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009b).

2.1.1 Mestringsforventning

Begrepet *mestringsforventning* (self-efficacy) er et nøkkelbegrep innen sosial-kognitiv teori. Teorien vektlegger at mennesket er en selvstendig aktør i eget liv, og dette kalles human agency. Med dette menes at enkeltmennesket selv kan påvirke og bestemme egne handlinger og valg (Bandura, 2001a i Riggio, 2012). I dette ligger det at mennesket aktivt velger og forfølger mål fremfor passivt å respondere på ytre stimuli. Mennesker velger mål som fremstår attraktive for dem, forplikter seg kognitivt og følelsesmessig for å realisere disse målene, og handler intensjonalt på måter som fører til at de når målene (Bandura, 2001a i Riggio, 2012).

Mestringsforventning defineres som: "Beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). Dette

omhandler forventninger til å være i stand til å utføre en bestemt oppgave, og får på den måten betydning for motivasjon (Bandura, 1997).

Videre vektlegger teorien det sosiale elementet ved interaksjon. Ved å interagere med andre mennesker, tilegner mennesket seg kunnskap, ferdigheter, strategier, regler og holdninger (Schunk & Usher, 2012). Derav påvirkes mestringsforventning også av relasjoner (Schunk, 1991; Schunk & Miller, 2002 i Martin & Dawson, 2009).

Bandura (1997) fremhever at mestringsforventning virker inn på tankemønster, atferd og motivasjon. Mennesker tenderer til å styre unna situasjoner og oppgaver som stiller krav til kompetanse vi ikke tror vi kan imøtekomme. I møte med utfordringer vil et menneske som tviler på sine egne evner, kunne reagere med å yte mindre eller gi opp. Lav mestringsforventning vil altså kunne resultere i senket innsats eller å gi opp når vi stilles opp mot problemer. Mennesker med høy mestringsforventning har på sin side et større mot til å gi seg i kast med utfordringer, og viser en større utholdenhet når de utsettes for krevende situasjoner. Mestringsforventning har i tillegg følger for aktivitetsvalg, innsats og utholdenhet, samt for om en benytter egnede problemløsningsstrategier. På den måten får også mestringsforventning innvirkning på resultater og læringsutbytte (Bandura, 1997).

Bandura (1997) beskriver fire hovedkilder til mestringsforventning. Disse er *mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Fordi både forskning (Usher & Pajares, 2008b i Schunk & Usher, 2012) og sosialkognitiv teori (Bandura, 1997) sier at mestingserfaringer er av størst betydning, er det dette som vil vektlegges i oppgaven. Mestingserfaringer dreier seg om tidligere erfaringer med å klare oppgaver tilsvarende de vi vurderer å prøve oss på. Mestingserfaringer får på den måten en meget viktig funksjon der den kan øke vår forventning om å mestre tilsvarende oppgaver. I motsatt tilfelle vil erfaringer med nederlag kunne svekke vår mestringsforventning (Bandura, 1997).

Bandura (1986) ser dette i sammenheng med attribusjon som også virker inn på mestringsforventning. Det trekkes her et skille mellom *internal* og *eksternal* attribusjon. Internal attribusjon betyr at resultatet av egen atferd tilskrives noe ved egen person, eksempelvis evner. Eksternal attribusjon betyr at resultatet av egen atferd tilskrives noe ytre, eksempelvis en oppgaves vanskelighetsgrad (Skaalvik & Skaalvik, 2009b). Å attribuere til innsats og strategi blir av de fleste regnet som det beste attribusjonsmønsteret (Stipek, 1988 i Skaalvik & Skaalvik, 2009b).

Mennesker med høy mestringsforventning attribuerer nederlag til lav innsats, mens mennesker med lav mestringsforventning attribuerer nederlag til manglende evner (Miller, 2002). Bandura (1990) ser i tillegg på hvordan elevenes vurderinger av evner innvirker på deres mestringsforventning. Om en elev anser evner for å være noe en kan opparbeide gjennom arbeid og innsats, og det å mislykkes for å være en naturlig del av en læringsprosess, vil ikke et nederlag underveis påvirke forventningene negativt. Hvis evner derimot anses som noe stabilt, vil opplevelser med å mislykkes underveis i læringen kunne redusere forventninger om å mestre en oppgave. En kan da komme til å foreta en negativ selvvurdering, hvilket kan føre til at en lettere gir opp (Bandura, 1990).

Av forskning på feltet kommer det frem at mestringserfaringer er den aller mest betydningsfulle kilden til mestringsforventning, og det på tvers av alder og akademisk område (Usher & Pajares, 2008b i Schunk & Usher, 2012). Mye forskning viser også at mestringsforventning samvarierer sterkt med motivasjon og prestasjoner (Schunk & Pajares, 2009 i Schunk & Usher, 2012). Undersøkelser viser i tillegg at elever med høy grad av forventning om mestring, skårer bedre på både læring og problemløsning enn elever uten dette utgangspunktet, også når det kontrolleres for evner (Collins, 1982 i Skaalvik & Skaalvik, 2009b). Det er også gjort funn som indikerer at mestringsforventning korrelerer negativt med depresjon (Ehrenberg, Cox & Koopman, 1991).

2.1.2 Indre motivasjon

Innenfor motivasjonsteori skilles det gjerne mellom indre og ytre motivasjon. «Self-determination theory» (Deci & Ryan, 2000) definerer indre motivasjon som atferd som ikke baserer seg på ytre belønning eller ytre konsekvenser, men som oppstår på grunn av interesse eller lyst til å holde på med aktiviteten. Teorien tar utgangspunkt i at indre motivasjon er en funksjon av grunnleggende psykologiske behov i mennesket. For å oppleve og opprettholde indre motivasjon må individet få tilfredsstilt tre medfødte behov: *behov for kompetanse*, *behov for selvbestemmelse* og *behov for tilhørighet* (Deci & Ryan, 2000).

Teorien legger størst vekt på behovet for selvbestemmelse. Det trekkes et skille mellom selvbestemte aktiviteter som følge av indre motivasjon, og aktiviteter som utføres som følge av en ytre påvirkning, for eksempel tvang eller belønning. Dette betegnes som ytre motivert atferd. Å utføre en selvbestemt aktivitet bunner i indre kontroll, mens aktiviteter som utføres grunnet ytre påvirkning betegnes som ytre kontroll. Dess større opplevd ytre kontroll, dess større reduksjon i indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Midt i mellom ytterpunktene indre

og ytre kontroll, plasserer Deci og Ryan (2000) atferd som skyldes pliktfølelse, nødvendighet eller verdifullhet og som ikke nødvendigvis er lystbetont. Det er dog mulig å snakke om autonom ytre motivert atferd. Med dette menes ytre motivert atferd som er blitt internalisert. Om ytre styrt atferd er blitt godt integrert, vil vi kunne snakke om et fundament for selvbestemt ytre motivert atferd (Chandler & Connell, 1987).

Videre beskriver teorien at tilfredsstillende av behovet for kompetanse øker sannsynligheten for at atferd opprettholdes eller repeteres. Individuer deltar eller gjentar sjeldent aktiviteter hvor de ikke opplever mestring (Deci & Ryan, 2000).

Følelse av tilhørighet er det tredje behovet i teorien. I følge teorien vil indre motivasjon ha bedre vekstvilkår i kontekster hvor individet opplever trygghet og tilhørighet. Dette behovet vektlegges ikke i like stor grad som de andre, da det ikke utgjør en forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Dette skyldes at mennesker ofte engasjerer seg i aktiviteter uten andres selskap. På en annen side kan en opplevelse av tilhørighet tjene som en nødvendig base og trygghetsfølelse som øker sjansen for, og styrker indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Forskning viser at lærere som har en god balanse mellom struktur og autonomistøttende undervisning, blant annet styrker elevenes indre motivasjon for skolearbeid (Reeve, 1998; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Ryan, Connell, & Deci; 1985; Ryan & Grolnick, 1986 i Davis, 2003). Når det gjelder følelse av kompetanse og mestring, viser forskning at dette virker inn på elevenes motivasjon og læring (Bong & Skaalvik, 2003 i Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Forskning viser også at det har betydning for faglige prestasjoner (Marsh & Yeung, 1997b; Skaalvik & Valås, 1999 i Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Hva tilhørighetsaspektet angår, viser forskning en sterk sammenheng mellom følelse av tilhørighet i skolen og motivasjon i skolearbeidet (Anderman & Anderman, 1999, Furrer & Skinner, 2003 i Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Drugli (2012) viser til at følelse av tilhørighet vil gi elevene en følelse av trygghet og verdsetting. Dette kan igjen føre til økt motivasjon for læring og faglig utforskning. Et kontrollerende, straffende og neglisjerende læringsmiljø vil i liten grad imøtekomme de psykologiske behovene, og dette kan føre til problematikk som angst og depresjon (Deci & Ryan, 2000).

2.2 Relasjonen

Med en relasjon menes hva slags innstilling til eller oppfatning en har av andre mennesker. I dette ligger også hvilken betydning vi tillegger andre mennesker (Nordahl, 2002 i Nordahl, Manger, Sørli & Tveit, 2011).

En relasjon til et annet menneske vil være påvirket av den andres oppfatninger og oppførsel. Våre relasjoner utgjør grunnlaget for, og inngår i kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi pleier med andre. En relasjon både bygger på, og utvikles i samhandling med andre mennesker (Nordahl et al., 2011).

Motivasjon blir i stor grad mobilisert *mellom* mennesker. Relasjoner som fører til motivasjon kan defineres som motivasjonsforhold. At mennesker kan bli motiverte av andre, blir ofte bekreftet i daglige erfaringer som for eksempel relasjonen mellom lærer og elev (Wadel, 2005).

I nyere forskning har det særlig blitt fokusert på elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte fra læreren (Federici & Skaalvik, 2013). Emosjonell støtte dreier seg om i hvilken grad elevene opplever oppmuntring, verdsetting, aksept og respekt fra læreren og at de føler trygghet under samvær med dem. Instrumentell støtte handler om hvorvidt elevene opplever at de mottar konkrete råd og veiledning i skolearbeidet. Disse to formene for støtte henger sammen (Suldo et al., 2009; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008 i Federici & Skaalvik, 2013). Relasjoner med disse kvalitetene vil bidra til større generell trivsel på skolen og en bedre læringsprosess hos elevene (Drugli, 2012).

Det kan imidlertid oppstå utfordringer i relasjonen med depressive elever. Det er sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og elevers psykiske helse, og elever med ulike former for psykiske vansker har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever (Drugli, Kløkner & Larsson, 2011; Murray & Murray, 2004 i Drugli, 2012). Her dreier det seg gjerne om elever som krever noe mer fra lærerens side for at relasjonen skal være god, samtidig som disse elevene utviser en væremåte og behov som ofte beskrives som ekstra utfordrende (Drugli, 2012).

2.2.1 Kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner

Sentrale kjennetegn på gode lærer-elev-relasjoner relevante for oppgaven beskrives under.

Anerkjennelse er en avgjørende komponent i relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Ingenting virker så anerkjennende for et menneske som å bli sett og samtidig verdsatt (Spurkeland, 2011). Løw (2009 i Drugli, 2012) beskriver en anerkjennende lærer som lyttende, forståelsesfull, aksepterende og bekreftende overfor elevene. Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom dem som tar del i relasjonen. En lærer som viser anerkjennelse bidrar til respekt, tillit og likeverd i relasjonen mellom lærer og elev. En anerkjennende lærer vil kunne motta elevenes anerkjennelse og slik bli en person de tar på alvor, hører på og vil samarbeide med (Drugli, 2012). Elever lærer også best i et miljø hvor de føler trygghet, aksept og respekt (Ogden, 2012).

Læreren er sensitiv overfor elevenes signaler og atferd. Å være sensitiv betyr at læreren evner å forstå eleven på vedkommendes egne premisser. En lærer med denne egenskapen vil kunne registrere hvilke signaler, reaksjoner og behov eleven formidler. Det innebærer også at læreren ser eleven som den personen vedkommende er. En sensitiv tilnærming fra lærers side vil være kritisk for elever med ulike former for psykiske vansker (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002 i Drugli, 2012).

Læreren blir kjent med sine elever. Positive relasjoner kan oppstå gjennom at lærer viser interesse for elevene. Dette dreier seg om hvem de er, hva de er opptatt av, og hvilke interesser de har. Dette er et godt grunnlag for senere samhandling, også de som er vanskelige (Ogden, 2012).

2.2.2 Relasjonens betydning for læring og motivasjon

Tillit preger en relasjon mellom lærer og elev som fremmer læring (Kristiansen, 2006 i Overland, 2011). Dette springer ut av at begge parter opplever den andre som forutsigbar, troverdig og at den andre vil en vel. Tillit er noe en gjør seg fortjent til gjennom handlinger som utøves. Det blir dermed noe som må opparbeides over tid (Overland, 2011).

En relasjon som virker motiverende for eleven preges av at vedkommende føler seg aktet av læreren, at det er oppstått tillit, og at relasjonen har et følelsesforhold mellom partene. Etablerte motivasjonsforhold, vil kunne påvirke læringsforholdet positivt. Relasjoner uten dette preget kan på sin svekke læringsforholdet (Wadel, 2005).

Elever kan opparbeide seg positive mestringsforventninger og motivasjon gjennom modellering og støttende kommunikasjon fra lærere (Bandura, 1997 i Martin & Dawson, 2009). Personer elevene kan identifisere seg med og føler seg nært knyttet til, er sterkere

kilder til denne modelleringen (Bandura, 1997; Meece, 1997; Schunk & Miller, 2002 i Martin & Dawson, 2009). På denne måten kan relasjoner påvirke en elevs mestringsforventninger og motivasjon (Martin & Dawson, 2009). Slik får også det sosiale stor betydning for mestringsforventninger og motivasjon (Schunk, 1991; Schunk & Miller, 2002 i Martin & Dawson, 2009).

Av aktuell forskning på relasjonens betydning for læring, har Hattie (2009) funnet at det å bygge gode relasjoner til eleven er en av de mest effektive strategiene en lærer kan benytte. Cornelius-White (2007 i Drugli, 2012) fant i tillegg en klar støtte for at lærere som orienterte seg mot elevene som person, bidro sterkt til å fremme elevenes læringsprosess. Funnene indikerer at det synes viktig at læreren blant annet viser at de bryr seg om både den enkeltes læringsprosess og person, at læreren evner å ta elevenes perspektiv og får elevene til å føle trygghet (Cornelius-White, 2007 i Drugli, 2012). Elever som opplever læreren som omsorgsfull tror også selv at de kan lære mer (Teven & McCroskey, 1997 i Martin & Dawson, 2009).

Forskning viser også at gode relasjoner har betydning for motivasjon. Martin og Dawson (2009) fant at gode relasjoner har større sannsynlighet for å føre til motivasjon, engasjement og prestasjoner hos elevene. Sosial støtte og følelse av tilhørighet er betydningsfullt for elevens motivasjon, uavhengig av kontekst og alder (Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010).

2.3 Depresjon

Sidseil Gilbert definerer god psykisk helse som "Evnen til å fordøye livets påkjenninger" (i Berg, 2005, s. 33). Det er vanlig å bruke betegnelsen *psykisk lidelse* når et menneskes atferd, mentale funksjon eller tanker og følelser gir negative konsekvenser (Kjos & Wennevold Aas, 2008). Blant psykiske lidelser er det særlig depresjon man ser en økende forekomst av. Beregninger tyder på at depresjon i år 2020 vil være vårt største helseproblem og den sykdommen som resulterer i størst tap av livskvalitet (Berg, 2005).

2.3.1 Hva er depresjon?

Depresjon klassifiseres som *affektive lidelser* eller *stemningslidelser*. Symptomer på depresjon er nedstemthet, mangel på energi og negative tanker om seg selv. Når disse symptomene hindrer en i å fungere sammen med andre mennesker i familien, blant venner, på skole eller arbeidsplass, snakker vi om en *depressiv lidelse* (Berg, 2005).

En depresjon kan arte seg ved at en betrakter seg selv som utilstrekkelig, mislykket og uverdig, at omverdenen er kjedelig, meningsløs og uten betydning, og at fremtiden bare er dyster og håpløs (Berg, 2005). Symptomene henger sammen og forsterker hverandre som fører til at depresjonen oppleves som et dragsug. Effekten av dette er alvorlig (Kjos & Wennevold Aas, 2008).

En depresjon kan «komme av seg selv», tilsynelatende uten noen klar årsak. Den kan også komme av alvorlige psykiske påkjenninger. Risikoen for å få en depresjon kan øke i forbindelse med slike psykiske påkjenninger om man har en medfødt sårbarhet eller lav selvfølelse. Eksistensielle problemer og følelsen av at livet ikke har noen mening bidrar også til å utvikle depresjon (Berg, 2005).

Risikoen for å utvikle psykiske plager eller depresjon øker i takt med psykisk stress – eller med andre ord når vi opplever et misforhold mellom krav og forventninger vi stilles overfor og de mestringsressursene vi råder over (Berg, 2005). Dette støttes av Bandura (1994) i hans forskning. I en studie av Bandura, Pastorelli, Barbaranelli og Caprara (1999) kom det frem at akademisk og sosial mestringsforventning hos barn var ledsaget av prososial atferd, sterke skoleprestasjoner og lave nivåer av depresjon.

2.3.2 Den depressive eleven i klasserommet og lærers kunnskap

Elever med depresjonssymptomer er elever som kan oppfattes som beskjedne, tilbaketrukne, triste, og gjør gjerne lite ut av seg i klassen (Drugli, 2012). Det er dermed fare for at de blir vanskelig å komme inn på, og læreren kan overse dem i de daglige samspillssituasjonene der mange andre elever er tydeligere og mer krevende (Drugli, 2012). Dette fører til at denne elevgruppen kan ha vansker med å ha gode relasjoner med sine lærere (Murray & Murray, 2004; Pianta, 2001; Rudasil & Rimm-Kaufmann, 2009 i Drugli, 2012).

I følge Berg (2005) er det viktig å møte denne problematikken på en adekvat måte, og det forutsetter at lærer har kunnskap om psykiske vansker. Læreren må ha kunnskap om hva lidelsen innebærer for den som har den, og hvordan man best kan ivareta den eleven som bærer på slike vansker i skolesituasjonen. Derfor er det avgjørende at barne- og ungdomspsykiatrien gir god informasjon til lærerne ved skolen tilknyttet behandlingsstedet (Berg, 2005). At lærer har god kunnskap om eleven er også et hovedpoeng i relasjonspedagogikk (Spurkeland, 2011).

Berg (2005) foreslår derfor at denne kunnskapen bør bringes med i møtet med den depressive eleven i klasserommet. For læreren blir det viktig ikke å bagatellisere det eleven opplever som vondt, men fokuset bør ligge på å få eleven til å se det positive og trekke frem det som går bra. Dette gjelder særlig når eleven kanskje ikke ser det selv. Det kan i tillegg være til stor hjelp for eleven om man i en vanskelig periode blir enig med vedkommende om å senke fagkravene, samt at eleven selv gis muligheten til å bestemme hvor mye vedkommende orker å være med på. Det er imidlertid å vise eleven at vedkommende blir sett og at omgivelsene bryr seg, som er det aller viktigste en lærer kan bidra med overfor en elev med depresjoner (Berg, 2005).

Kapittel 3 Metode

3.1 Den kvalitative metodens kjennetegn

I denne delen vil jeg beskrive kvalitativ metode, fenomenologisk forskning, hvordan datainnsamlingen kan gjennomføres, forskerens rolle, kvalitetssikring, datanalyse, og etiske retningslinjer.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning vil beskrive og forstå menneskers opplevelser, perspektiver og livsverden (Dalland, 2007). Forskeren oppnår forståelse på bakgrunn av fyldige data om de informantene og situasjonene vi studerer. Kvalitativ forskning tar videre for seg menneskelige og sosiale prosesser i en naturalistisk setting (Postholm, 2010). Metoden egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner (Thagaard, 2009).

Den kvalitative forskeren prioriterer nærhet i sin forskning. Denne nærheten kan gi forskeren tilgang til kunnskap som en ellers kunne ha gått glipp av. Dette kan gi oss kunnskap av dypere natur (Fejes & Thornberg, 2009), men resultatene kan ikke generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette skyldes at kvalitativ forskning ikke anvender sannsynlighetsutvalg, hvilket er en forutsetning for statistisk generalisering (Thornberg & Fejes, 2009).

Forskeren fokuserer gjerne på det *emiske* perspektivet, som betyr å gi en beskrivelse av informantenes oppfatninger av sin verden (Gudmundsdottir, 2011). Dette krever at forskeren setter til side sine egne subjektive, individuelle teorier (Postholm, 2010). Dette innebærer at forskeren forholder seg induktivt. Det betyr at man søker å komme fram til gode problemstillinger og hypoteser som kan lede forskningsvirksomheten videre (Kleven, 2011).

Imidlertid vil det være nærmest umulig for forskeren fullstendig å tilsidesette subjektive og individuelle teorier. Forskeren vil møte feltet med en teoretisk bakgrunn, opplevelser, erfaringer og et sett antakelser. Dette danner et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. Det betyr at det som observeres kan farges av forskerens forforståelse. Det medfører at forskeren også tilnærmer seg feltet deduktivt. Slikt sett blir et kvalitativt forskningsprosjekt verdiladet og en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Denne interaksjonen fører til en utvikling av forskerens forståelse av feltet og informantenes uttalelser (Postholm, 2010).

3.1.2 Fenomenologiske studier

Fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker å oppnå dyp forståelse av enkeltmenneskers erfaringer (Thagaard, 2009). Måten man kommer fram til disse erfaringene, er å samtale med dem som har opplevd fenomenet forskeren er interessert i (Postholm, 2010). En fenomenologisk fremgangsmåte er egnet når forskeren vil ta utgangspunkt i et empirisk materiale fremfor en teori (Szklański, 2009).

Det viktigste innen fenomenologien kan sammenfattes med begrepene *forståelsesfokus* og *induktiv tilnærming*. Førstnevnte går ut på at fenomenologiske forskere er interesserte i betydningen et objekt har for mennesker, ikke i objektet i seg selv (Karlsson, 1993 i Szklański, 2009). Forskeren kommer fram til den subjektive betydningen eller meningen gjennom tolkning (Moustakas, 1994 i Szklański, 2009). Sistnevnte handler om at det er empirien fremfor teorien som danner utgangspunktet for fenomenologiske studier (Karlsson, 1993 i Szklański, 2009).

Fenomenologisk forskning er teorigenererende, ikke teoritestende. Hypoteser er dermed noe forskeren ender opp med fremfor noe det startes med. Innen metoden anses det for å være en helt nødvendig forutsetning å forholde seg strengt induktivt for å komme opp med en analyse som er tro mot empirien (Szklański, 2009).

3.1.3 Datainnsamling i en fenomenologisk studie

Intervju er som regel den eneste datainnsamlingsstrategien som kan benyttes i fenomenologiske studier. Informantene intervjues som oftest bare en gang. Spørsmålene lages med utgangspunkt i relevant teori og forskerens erfaringer (Postholm, 2010). Dukes (1984 i Postholm, 2010) foreslår at det intervjues fra tre til ti personer. Slik vil det kunne bli enklere å finne fram til en felles essens eller kjernepunktet i informantenes opplevelse av fenomenet det forskes på, spesielt i et mindre prosjekt (Postholm, 2010).

For å finne informanter, baserer forskeren seg på *strategiske utvalg*. Det vil si å velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2009).

Det finnes flere typer intervjuer en kan benytte seg av. *Halvstruktuert intervju* kjennetegnes av at samtalene er fokusert mot bestemte temaer som er utvalgt på forhånd av forskeren (Dalen, 2011). Forskeren følger informantens fortelling, men sørger også for å få informasjon

om de temaene som er valgt ut på forhånd. For å knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetninger, må forsker være fleksibel. Det bør derfor åpnes for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt (Thagaard, 2009).

Forsker skal holde tilbake egne oppfatninger og synspunkter. Det viktigste er imidlertid å ha evnen til å lytte og kunne gi informanten en følelse av at man er genuint interessert i det som fortelles. Denne interessen vises med blick, ikke-verbal kommunikasjon og verbale kommentarer (Dalen, 2011). Det anbefales at forskeren, som et ledd i forberedelsene til et intervju, utarbeider noen hovedspørsmål. I tillegg tenker forskeren rundt hvordan disse spørsmålene skal følges opp for å få tak i den viktigste informasjonen. Dette er hensiktsmessig for å finne fellestrekk på tvers av informantene (Rubin & Rubin, 1995).

Et vellykket intervju oppstår gjennom at forsker på forhånd har satt seg godt inn i informantenes situasjon. Det er nøkkelen til å stille spørsmål som informantene opplever relevante. Med bakgrunnskunnskap dannes grunnlaget for å utforme de temaene som skal berøres i intervjuet (Thagaard, 2009). Det anmodes å bruke opptaksutstyr ved gjennomføring av intervjuer for å ta vare på informantenes uttalelser (Dalen, 2011). Dette fører til at forskeren i større grad kan konsentrere seg om øyeblikket og det informantene forteller om (Postholm, 2010).

3.1.4 Forskerens påvirkning i kvalitative studier

Det er tidligere blitt beskrevet at forskeren møter feltet med en teoretisk bakgrunn, opplevelser og antakelser. Dette får sitt utslag allerede i utarbeidelsen av problemstillingen. Det kan føre til at forskningen i alt fra første stund er under påvirkning av forskerens subjektivitet (Postholm, 2010).

I hele prosessen er forskeren kvalitativt til stede. Ved å bringe med seg erfaringer og fortolkede teorier, får forskeren en forståelsesramme. Denne kan påvirke analysene som begynner med en gang forskeren trer inn i settingen det skal forskes på. Analysene foregår gjennom hele forskningsprosessen, og forskeren er med all sin bagasje det aller viktigste forskningsinstrumentet (Creswell 1998, Fetterman 1998, Hammersley & Atkinson 1996, Merriam, 1998, 2002, Patton, 2002 i Postholm, 2010). Forskningen blir slik verdiladet (Creswell, 1998 i Postholm, 2010).

Forskeren søker å forstå informantenes uttalelser, men virkeligheten som blir gjengitt blir konstruert gjennom forskerens egen tolkning av informantenes uttalelser om opplevelser og

refleksjoner. Dette betyr at forskeren plasserer seg selv innenfor den fortolkende tradisjonen (Postholm, 2010). Denne forståelsen preges imidlertid av forskerens forhåndsforståelse og erfaringer, og blir også på den måten verdiladet (Creswell, 1998 i Postholm, 2010). Denne forhåndsforståelsen vil være i stadig utvikling i et samspill med de enkelte delene og helheten av informantenes uttalelser (Postholm, 2010). Denne vekselvirkningen mellom helhet og del er for å oppnå en dypere forståelse, og kalles *den hermeneutiske sirkel*. Denne har intet gitt utgangspunkt eller sluttspunkt (Dalen, 2011).

Det helt sentrale i denne sammenhengen er likevel at man skal trekke inn sin forhåndsforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011).

Kunnskap om forskningsfeltet før man trer inn i det, er viktig (Postholm, 2010). Forskeren utformer temalisten til intervjuguiden med utgangspunkt i teorien som er lest. Det er likevel viktig å påpeke at forskerens subjektive antagelser kan påvirke spørsmålene som blir stilt, og hvordan svarene tolkes. Forskeren kan ikke legge bort sin forhåndsforståelse, dette er umulig. Nøkkelen er å ha et bevisst forhold til den og klargjøre den både for seg selv og andre (Postholm, 2010). Dette kalles en refleksivitetssprosess (Lincoln & Guba, 2000b i Postholm, 2010).

3.1.5 Kvalitet i studien

Forståelse (Walcott, 1990 i Postholm, 2010), *pålitelighet* (Lincoln & Guba, 1985 i Postholm, 2010) og *naturalistisk generalisering* er viktige begreper innen kvalitetssikring (Postholm, 2010). Det første man bør starte med er likevel å formulere et forskningsspørsmål med mål og problemstillinger. Deretter velger man en datainnsamlingsmetode og analysemetode som passer sammen og som kan besvare forskningsspørsmålet (Thornberg & Fejes, 2009).

Forståelse (Walcott, 1990 i Postholm, 2010) innebærer at forskeren må være innstilt på at forandringer kan skje i møtet mellom forsker og praksisfelt. Det er nettopp i denne bevegelsen mellom teori og data, forsker og praksisfelt, at en dypere forståelse av fenomenet utvikles. Det betyr at de underspørsmålene forskeren har utformet på forhånd, kan endre seg når man trer inn i forskningsfeltet. Det er dog av meget betydning at dataene som samles inn, tjener til å belyse problemstillingen som har hovedfokus i prosjektet. Hvordan denne forståelsen utvikles, avhenger således av alle som inngår i prosjektet (Postholm, 2010).

Pålitelighet handler om forskningens troverdighet (Lincoln & Guba, 1985 i Postholm, 2010). Troverdighet oppnås gjennom en nøye dokumentasjon av forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes (Postholm, 2010). Dette skal gjøres såpass grundig at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» og gå fram på samme måte (Dalen, 2011).

En sentral målsetning med en kvalitativ studie er å utvikle et tankeredskap som kan bidra til drøfting og diskusjon, og på den måten videreutvikle og bedre praksis i lignende settinger (Postholm, 2010). Slikt sett bidrar forskningsresultatet med et perspektiv fremfor sannheten. Generalisering skjer da gjennom at leserens tolkning passer inn i andre situasjoner (Thornberg & Fejes, 2009). Slik kan resultatet få en nytteverdi for egen praksis (Postholm, 2010). For at dette kan skje, er nøkkelen å gi detaljerte beskrivelser av informantenes opplevelser og tanker om fenomenet det forskes på (Postholm, 2010). Dette kalles tykke beskrivelser (Geertz, 1973 i Postholm, 2010), og det er måten å legge til rette for en naturalistisk generalisering. Denne typen generalisering kjennetegnes av at det ikke blir snakk om en direkte overføring fra ett tilfelle til et annet, men en tilpasning med utgangspunkt i forskningsteksten som er lest (Stake & Trumbull, 1982 i Postholm, 2010). Forståelsen forskeren legger fram, må være så nær informantens som mulig (Dalen, 2011). Dette kalles intersubjektivitet (Haavind, 2001 i Dalen, 2011).

Det finnes også prosedyrer forskeren kan ta i bruk for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Blant de viktigste er *member checking*. Dette innebærer at informantene får lese igjennom eksempelvis oppsummeringen av intervjuet, og på den måten får muligheten til å uttale seg om de kjenner seg igjen i det forskeren har skrevet (Postholm, 2010).

3.1.6 Analyse i fenomenologiske studier

I en fenomenologisk analyse er hensikten å komme fram til meningen, strukturen og essensen av et erfart og opplevd fenomen (Patton, 2002 i Postholm, 2010). Analysemetodene er kun redskaper og ikke skrittvis oppskrifter. Metodene skal brukes som hjelp i behandlingen av datamaterialet. Den konstant komparative analysemetoden kan være til god hjelp i analysen av fenomenologiske intervjudata (Postholm, 2010).

Et grunnleggende trekk ved denne metoden er at utviklingen av analytiske begreper og teorier utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon. Dette foregår gjennom en kodingsprosess gjennom flere nivåer. Disse representerer ulike fortolkningsnivåer (Dalen,

2011). Corbin og Strauss (2009 i Dalen, 2011) bruker betegnelsene *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding for å beskrive denne prosessen.

Den åpne kodingens hovedformål er å identifisere begreper som igjen kan inngå i kategorier (Strauss & Corbin, 1998 i Dalen, 2011). Data blir her delt inn i mindre deler og gitt et navn, en kode (Strauss & Corbin, 1990, 1998 i Postholm, 2010). I denne prosessen stilles det spørsmål og foretas sammenligninger mellom ulike deler av materialet. Dette hjelper forskeren med å utvikle presise begreper som man kan koble til de forskjellige elementene i materialet. Slik får for eksempel en hendelse et navn som representerer fenomenet. For å gjøre datamaterialet håndterbart, må disse begrepene grupperes. Forskeren grupperer da begrepene etter hvor de er klassifisert under. Dette gjøres for å redusere antallet enheter forskeren må jobbe videre med. Å samle grupper av begreper som later til å dekke det samme fenomenet, kalles kategorisering (Postholm, 2010).

Ved aksial koding beskriver forskeren situasjonen eller konteksten en handling skjer innenfor; forhold som fører til handlingen, konkrete reaksjoner i situasjonen og til slutt følgeriktigheten av disse (Dalen, 2011). Etter at man har kommet fram til flere kjerne kategorier og analysert forbindelsene mellom de ulike kategoriene, skal man samle alle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det viktigste knyttet til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Strauss og Corbin (1998 i Dalen, 2011) kaller denne prosessen selektiv koding. I dette som er den siste analysefasen prøver forskeren å skape teoretiske begreper og modeller for forståelsen av fenomenet (Dalen, 2011). Kledelig nok betegner Strauss og Corbin (1998: 148 i Dalen, 2011) dette som «to find the story line» i en studie.

3.1.7 Etiske betraktninger

Det stilles krav om at all vitenskapelig aktivitet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Jeg vil her ta for meg de forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006 i Dalen, 2011). Områder som krav om informert og fritt samtykke, informasjon til informantene og konfidensialitet vil bli vektlagt (Dalen, 2011).

Det forutsettes at forskningsprosjekter som inkluderer personer kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til en hver tid rett til å trekke seg fra prosjektet, uten at dette skal medføre noen negative konsekvenser (NESH, punkt 9, 2006 i Dalen, 2011).

De som er gjenstand for forskning, skal motta all den informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, konsekvensene av å delta og hensikten med forskningen (NESH, punkt 8, 2006 i Dalen, 2011). Dette må sees i sammenheng med det forrige. Som forsker må man redegjøre for prosjektets målsetninger, hvilke metoder som skal brukes og hvordan resultatene skal publiseres og formidles (Dalen, 2011).

De som er gjenstand for forskning, har også krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir konfidensielt behandlet. Forskeren pliktes til å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade de som forskes på. Forskningsmaterialet må anonymiseres, og det er strenge krav til hvordan materiale som kan røpe informantenes identitet oppbevares og destrueres (NESH, punkt 14, 2006 i Dalen, 2011). I en kvalitativ studie er dette kravet av stor betydning, ettersom forsker og informanter møtes ansikt til ansikt (Dalen, 2011).

Det er videre viktig at forsker gjengir sitater korrekt. Før teksten publiseres bør forskeren derfor få tilbakemelding fra informantene. Dersom det er forskjeller i tolkning hos forsker og informanter, bør begge parters tolkning komme frem i et vedlegg. Det er også av stor betydning at informantene informeres om hva de kan få igjen for sin deltakelse, og å holde det som eventuelt blir lovet (Postholm, 2010).

Etiske prinsipper bør være i forskerens bakhode som en støtte når ulike valg skal tas. De bør gjennomsyre forskerens betraktninger og fremgangsmåter, men forskeren er likevel nødt til å hankses med etiske dilemmaer i den situasjonen man står i. På den måten kan man si at de etiske retningslinjene er kontekstbundet. Forskeren må utvise sensitivitet i sitt arbeid i denne konteksten (Postholm, 2010).

3.2 Min forskningsprosess

I det følgende vil jeg redegjøre for forskningsprosessen og hvordan den forløp. For at leser lettere skal kunne sette seg inn i oppgaven, vil det først komme en kort beskrivelse av forskningsstedet. Målet med oppgaven var å komme fram til en dypere forståelse om hva lærerne ved en skole tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien anså var nødvendig for å legge til rette for mestring og motivasjon.

3.2.1 Presentasjon av forskningssted

Skolen fungerer faglig sett som en integrert del av en barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk. Skolens overordnede oppgave er å gi innlagte pasienter ved BUP-klinikk tilpasset

opplæring/spesialundervisning etter de lover, avtaler og planer som gjelder. Skolen har som uttalt målsetning å arbeide for å legge til rette for et læringsmiljø for elevene som vektlegger mestring og utvikling, med den hensikt å gi elevene økt selvtillit slik at de blir i bedre stand til å nyttiggjøre seg sine positive ressurser.

Virksomheten omfatter videre spesialpedagogisk utredningsarbeid og tett samarbeid med primærhelsetjenesten, som er den delen av helsevesenet som er organisert i kommunen. I tillegg er det tett samarbeid med foreldre. Det er lege og psykolog som gir skolen informasjon om den enkelte elevs begrensninger og utfordringer, og behandlingsansvarlig kan eksempelvis avgjøre at skoleuken skal reduseres. For de aller fleste elevene er oppholdet midlertidig.

Undervisningen foregår hovedsakelig i grupper, som oftest sammensatt ut fra elevens posttilhørighet, men den enkeltes forutsetninger og behov kan medføre annen gruppetilhørighet, og også eneundervisning når dette er nødvendig eller påkrevet. Gruppene er aldersblandede. Det pedagogiske personalet er organisert i team med ansvar for de respektive elevgruppene. På skolen praktiseres det et minimum to-lærersystem i samtlige timer. I tillegg er det nødvendig med lærertetthet 1-1, eventuelt 2-1 i perioder.

3.2.2 Valg av forskningssted og informanter

For å få svar på oppgavens problemstilling, ønsket jeg å intervjuere lærere som jobber ved en skole tilknyttet en barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk. Dette ble dermed mitt strategiske utvalg (Thagaard, 2009). På grunn av tiden jeg hadde til rådighet valgte jeg å følge Dukes' (1984 i Postholm, 2010) anbefaling om tre til ti informanter. Jeg endte med tre informanter fra samme skole. Dette gjorde det lettere med hjelp av intervjuer å finne en fellesnevner i deres opplevelser av temaet for oppgaven, samt gjøre mengden data håndterbar. Mine utvalgsriterier for informanter ble som følger:

- Lang erfaring som lærer på en skole tilknyttet psykiatrisk klinikk
- Alle informantene skulle ha erfaring med elever med depresjon eller depressiv lidelse
- Interesse for å dele erfaringer om sin rolle som lærer for barn og unge som mottar psykiatrisk behandling ved siden av sin skolegang

For å komme i kontakt med potensielle informanter ringte jeg rundt til skoleansvarlige på diverse sykehus. Jeg opplevde i starten å møte mange stengte dører og avslag. Til slutt lyktes jeg å komme i kontakt med en rektor som ønsket å ha skolen med i oppgaven, og

vedkommende var svært hjelpsom med å finne informanter til meg. Rektor informerte aktuelle kandidater om oppgavens tema og fant til slutt tre lærere som av egen interesse kunne tenke seg å delta. Etter et kort møte på skolen i desember 2012 hvor jeg presenterte ideene mine mer i detalj, fikk jeg personlig bekreftet at alle de tre interesserte innfridde kriteriene.

3.2.3 Etiske refleksjoner

Jeg valgte å besøke rektor og de tre aktuelle informantene etter at rammene for oppgaven var satt. Dette gjorde jeg for at informantene skulle få et ansikt å forholde seg til før jeg kom tilbake for å samle inn data, og for å informere i detalj om hva oppgaven ville dreie seg om. Jeg fortalte på dette møtet hva min hensikt med studien var, hvilke teorier jeg ville benytte for å belyse temaet, hva fokuset i studien ville være, hvordan resultatene ville bli presentert og anonymisert, samt deres rolle som informanter. I tillegg sendte jeg i ettertid informantene ferdig frankerte svarbrev (vedlegg 2) med informasjon og skriftlig samtykkeerklæring.

Etter møtet ytret informantene et ønske om at jeg skulle observere dem i en undervisningssituasjon før intervjuene. Dette mente de ville gi meg bedre innsikt i jobben deres, samt at de ville bli tryggere på meg. Måten observasjonen ble gjort på var at jeg plasserte meg bakerst i klasserommet og så på undervisningen og hva slags arbeidsoppgaver informantene møtte på i løpet av en dag. Observasjonen varte to dager, og det ble ikke samlet inn data. Dette ble avtalt med skolen, og jeg skrev under på en taushetserklæring, i tråd med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes (NSD) anbefaling (vedlegg 5)

Etter selve intervjuene fikk alle informantene beskjed om at de innen kort tid ville motta en oppsummering av intervjuet slik at de kunne komme med eventuelle rettelser eller korreksjoner. Dette gjorde jeg for å unngå å dra slutninger som det ikke var grunnlag for, og for å sikre meg om at jeg ikke presenterte noe informantene ikke har ment.

Som forsker ble jeg ikke kjent med informantene på en personlig måte før intervjuene. De samtalene som fant sted opplevdes profesjonelle, og var stort sett preget av at forsker stilte spørsmål om skolen som informantene besvarte. I tillegg fikk de sjansen til å forklare hva som var vanlig praksis og rutiner ved skolen, og andre forhold som påvirket undervisningen når de anså dette var nødvendig.

3.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

For å komme opp med sentrale spørsmål og temaer, tok jeg utgangspunkt i teori som brukes i oppgaven. Jeg brukte god tid på å sette meg inn i teori om mestringsforventning, indre motivasjon, depresjon og relasjoner, og formulerte spørsmål med utgangspunkt i dette. Noen spørsmål ble også laget etter egne subjektive tanker. I tillegg førte jeg på en kategori om personlige egenskaper, for eventuelt å finne ut om informantene mente at noe i deres praksis kunne skyldes dette. Hovedfokuset var å utforme spørsmålene slik at informantene kunne se relevansen av dem for egen praksis og oppfatte dem aktuelle.

Til slutt endte jeg opp med følgende temaer til intervjuguiden (vedlegg 1): 1) informantenes bakgrunn, 2) spørsmål om depresjon og depressiv lidelse, 3) spørsmål knyttet til mestringsforventning, 4) spørsmål knyttet til indre motivasjon, 5) spørsmål knyttet til relasjoner, og 6) spørsmål om personlige egenskaper ved lærer. Ut i fra disse temaene laget jeg ulike spørsmål som til sammen skulle fange opp helheten av det jeg fokuserte på i teoriene. Jeg formulerte også noen oppfølgingsspørsmål i tilfelle jeg skulle få bruk for dette i intervjuene. Intervjuguiden ble benyttet i samtlige intervjuer.

3.2.5 Intervjuer

Informantene ble på forhånd muntlig og skriftlig orientert om hva som kom til å dukke opp i intervjuet slik at de kunne reflektere litt rundt dette, og dermed møte opp forberedt. Ingen av informantene mottok intervjuguiden før intervjuene. Av hensyn til avtalen med NSD forklarte jeg informantene før hvert intervju at de ikke skulle uttale seg slik at de identifiserte elever underveis, men snakke i generelle vendinger.

Til tross for at spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i utvalgt teori og egne refleksjoner, var målet å få frem informantenes egne opplevelser og refleksjoner i intervjuene. Jeg forberedte meg derfor på at informantene kunne komme til å trekke inn ting jeg på forhånd ikke var forberedt på. Intervjuguiden fikk slikt sett en sikringsfunksjon jeg kunne bruke for å dekke mine fokusområder, samtidig som jeg kunne være med på informantenes refleksjoner.

Postholm (2010) beskriver et halvstrukturert intervju som en jevnbyrdig samtale mellom informant og forsker. Dette hadde jeg i bakhodet i møtet med informantene som alle satt på mange års erfaring. Å møte dem med ydmykhet ble derfor sentralt under alle intervjuene.

Før selve intervjurunden startet, foretok jeg et pilotintervju med en erfaren lærer med lik bakgrunn fra samme skole. Dette gjorde jeg for å identifisere eventuelle mangler eller overflødigheter i intervjuguiden (Postholm, 2010). Jeg oppdaget etter pilotintervjuet at det var noen spørsmål som var for like og dekket mye av det samme, mens andre kunne komme i en litt annen rekkefølge.

For å legge til rette for refleksjon og deling av opplevelser hos informantene rundt forskningstemaet, valgte jeg å benytte meg av halvstrukturert intervju. Jeg fant dette mest hensiktsmessig da jeg ønsket en samtale hvor informantene stod mer fritt til å reflektere rundt de temaene jeg satt opp på forhånd.

Informantene fikk selv velge tid og sted for intervjuene, og alle valgte et lite møterom på skolen. Jeg mener denne valgfriheten var viktig for å unngå at informantene følte at de mistet sin autonomi, og for å vise dem at jeg var fleksibel slik at de slapp å legge opp arbeidsdagen sin etter meg. Dette skyldtes at de hadde en arbeidsdag som kunne skifte etter elevenes dagsform.

Fordi det var svært viktig å ta vare på informantenes uttalelser til senere analyser, brukte jeg en diktafon. Dette gjorde at jeg kunne være mer avslappet og ha fullt fokus på det informantene sa, uten å sitte med penn og papir. Jeg informerte på forhånd om at jeg ville ta i bruk opptaksutstyr, og at jeg var den eneste som ville høre på lydfile. I tillegg forsikret jeg informantene om at opptakene ville bli slettet ved oppgavens ferdigstilling i tråd med regelverket.

Før jeg startet på selve intervjuene, tok jeg tid til å prate løst om helt andre ting. Dette avvæpnet stemningen og gjorde situasjonen mindre alvorstynget. Målet med dette var å gjøre informantene komfortable med situasjonen. Under intervjuene stilte jeg spørsmålene i tilnærmet identisk rekkefølge, og kom med oppfølgingsspørsmål der det falt seg naturlig eller der jeg ønsket en utdypning. For å finne fellestrekk og særegenheter, var det essensielt å komme inn på de samme temaene hos alle informantene. Jeg stilte også andre oppfølgingsspørsmål enn de som står på intervjuguiden når informantene kom inn på områder jeg på forhånd ikke hadde sett for meg.

Jeg tok utgangspunkt i Rubin og Rubins (1995) fremgangsmåter for best mulig å sikre meg dybde og refleksjoner i informantenes uttalelser. Dette gjorde jeg ved å oppmuntre informantene til å komme med ytterligere kommentarer til temaene vi tok opp, be om

bekreftelse på at jeg forstod uttalelsene riktig, og gi responser som nikk, «ja» og «mhm» på at jeg ønsket at de skulle fortelle videre. Dette ble også gjort for å vise en genuin interesse for det informantene hadde å fortelle. I tillegg var jeg svært bevisst på å holde tilbake egne oppfatninger og synspunkter under intervjuene for unngå å påvirke informantene (Dalen, 2011).

Alle intervjuene ble avsluttet med at jeg stilte et spørsmål om informantene følte at det var noe av relevans de ikke hadde blitt spurt om. Jeg takket deretter for tiden de brukte og tilbød alle informantene en utgave av oppgaven som takk for oppmøtet.

Etter gjennomføringen av intervjuene reflekterte jeg litt over egen prestasjon. Jeg kom fram til at det gikk bra både å holde forskningsfokuset og få svar på det problemstillingen gikk ut på. I tillegg opplevde jeg at observasjonen hvor informantene ble vant til ansiktet mitt, gjorde intervjuene mer naturlige og mindre anspente.

3.2.6 Transkripsjon

Umiddelbart etter hvert intervju gikk jeg i gang med transkriberingen. Dette gjorde jeg for raskt å bli kjent med dataene, i tillegg til at dette øker muligheten for en god gjengivelse av hva som faktisk har blitt sagt. I tillegg styrket det min nærhet til materialet, hvilket var en fordel i det senere analysearbeidet (Dalen, 2011). Av hensyn til pålitelighet lyttet jeg til setninger to ganger underveis for å forsikre meg om at alt kom med (Kvale, 1997). Sideantallet i transkripsjonene strakk seg fra 6 til 9 sider, avhengig av lengden på intervjuene og hvordan samtalene forløp. Intervjuenes varighet befant seg mellom 50 minutter, til 1 time og 5 minutter. Til sammen ble det 23 sider transkripsjon.

3.2.7 Analyse og utvikling av kategorier

I denne oppgaven har jeg hentet inspirasjon fra konstant komparativ metode inn i analysen. I analysearbeidet kodet og kategoriserte jeg dataene på en måte jeg fant enklest og oversiktlig (vedlegg 3). Slikt sett ble metoden jeg benyttet først og fremst et hjelpemiddel i struktureringen av datamaterialet, ikke en oppskrift.

Det første jeg gjorde i analysearbeidet, var på nytt å gå igjennom transkripsjonene og oppsummeringsbrevene jeg sendte til informantene. Dette ble gjort for å skaffe en oversikt over umiddelbare likheter og forskjeller. Under kategoriseringen tok jeg utgangspunkt i hva informantene hadde uttalt om hvert tema i intervjuguiden, og laget deretter koder knyttet til

hvert tema. Et eksempel på et tema er relasjoner. Deretter samlet jeg opp kodene tilknyttet hvert tema til én kategori som kunne representere temaet i sin helhet. Til slutt endte jeg opp med følgende kategorier fra datamaterialet: 1. *Møtet med den depressive eleven i skolen og læringssituasjonen*, 2. *Mestring og motivasjon*, 3. *Relasjonen lærer-elev*, og 4. *Egenskaper ved lærer*. Det som kunne plasseres under disse kategoriene som her er nevnt, utgjorde en betydelig mengde data. Det var derfor nødvendig å lage underkategorier innenfor hver av disse kategoriene for å sortere kodene ytterligere. Underkategoriene tok for seg de ulike temaene innenfor de fire kategoriene overfor.

Måten jeg kom fram til underkategorier på, var å dele inn de fire kategoriene etter de forskjellige temaene som ble snakket om i intervjuene. Informantene uttalte seg eksempelvis om indre motivasjon, og dermed ble dette en underkategori i 2. *Mestring og motivasjon*. Dette ble gjort innen alle de fire kategoriene som ble laget først. Dette var en god måte å få inndelt funnene og analysen på slik at det kom tydelig fram hva informantene uttalte på spørsmål rundt ulik teori som ble benyttet.

Jeg valgte å dele inn presentasjonen og diskusjonen i de fire kategoriene, for deretter å bruke noen av underkategoriene som overskrifter innenfor hver kategori. Jeg benyttet deretter kodene som hjelp til å trekke ut det mest vesentlige knyttet til problemstillingen innenfor hver underkategori.

Interaksjonen mellom induksjon og deduksjon fant i denne oppgaven sted i analysen. Det var empirien som dannet utgangspunktet for studien, men det var ingen hypoteser som ble testet. Jeg opplevde at denne interaksjonen fant sted ved at jeg lette etter teoretiske begreper i intervjuene på bakgrunn av teori som står i fokus i oppgaven. Det var derfor vanskelig å tilsidesette egen teoretiske bakgrunn. Jeg løste denne utfordringen ved å ha et bevisst forhold til teorien ved å reflektere over hva den kunne ha av betydning for hvordan jeg leste uttalelsene. Jeg forsøkte derfor å unngå at det var teorien som dannet utgangspunkt for hvordan jeg tolket uttalelsene.

Kapittel 4 Presentasjon av funn og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere informantene og de funn som er gjort innenfor de forskjellige kategoriene og underkategoriene som er blitt identifisert. Deretter vil jeg diskutere dette i lys av både relevant teori og forskning som er blitt presentert, samt noe annen forskning knyttet til teoriene.

4.1 Presentasjon av informantene

Informanten er mann, 49 år gammel og jobber som spesialpedagog og lærer ved skolen. Han har treårig lærerutdanning, en årsenhet i spesialpedagogikk og sosialpedagogikk. Han har jobbet ved skolen i 19,5 år. Før dette jobbet han ved en ungdomsskole i en større norsk by. Denne informanten vil heretter bli referert til som «Espen».

Den andre informanten er kvinne, 40 år gammel og jobber som lærer og spesialpedagog ved skolen. Av utdanning har hun en kombinasjon av pedagogikk fra universitetet, og kunst og håndverk fra lærerskolen. Hun har jobbet ved skolen i 14 år. Før dette jobbet hun som vikar og assistent ved ordinære barneskoler. Informanten vil heretter bli referert til som «Kristin».

Den siste informanten er kvinne, 63 år gammel og jobber som lærer, spesialpedagog og logoped ved skolen. Hun har universitetsutdanning cand.mag og tilleggsutdanning i andreaddeling spesialpedagogikk. Hun har jobbet ved skolen i 14 år. Før dette jobbet hun i normalskole og specialscole, sistnevnte for ungdom som hadde falt ut av vanlig skole. Her jobbet hun i mange år, delvis som rådgiver. Informanten vil heretter bli referert til som «Lillian».

4.2 Møtet med den depressive eleven i skolen og lærings situasjonen

Jeg vil her komme inn på informantenes beskrivelser av den depressive eleven i en lærings situasjon, hvordan denne elevgruppen kan møtes av lærer, og hvor mye informasjon de får om psykiske lidelser. Til slutt vil jeg gjennomgå hva informantene mener om hva slags behov den depressive eleven har. Dette gjør jeg for å gi leseren et innblikk i hvordan denne elevgruppen kan fremstå i lærings situasjonen.

4.2.1 Informantenes beskrivelser og møtet med den depressive eleven i lærings situasjonen

Elever med depresjon er noe alle informantene møter svært ofte. Det varierer dog om depresjon er elevens kjerneproblem, eller om det er en komorbid tilstand. Elevene har ofte en skolehistorie med mye fravær og negative opplevelser. Dette fører ofte til at de kommer til denne skolen med store mangler i basisferdighetene.

Informantene beskriver den depressive eleven på tilnærmet lik måte. Jeg velger derfor å bruke «Espens» uttalelser om kjennetegn:

Den klassiske depressive eleven er en elev som har svært begrenset utholdenhet, konsentrasjonsproblemer, som ofte er veldig passiv, meget inaktiv. Mange blir fort slitne, stort behov for søvn og hvile. Særdeles nedstemt, tung å føre dialoger med, vanskelig å få tak i det positive i ting, i relasjonen og få tak i det positive hos den enkelte og fra den enkelte. Jeg kan se masse positivt med eleven som sitter foran meg og jeg kan tolke masse positivt, men eleven selv har lite positivt inntrykk av det. En høy grad av devaluering av egen tilværelse og ego.

Informantene påpeker at det er individuelle forskjeller i hvordan depresjonen kommer til syne, men at dette er vanlige symptomer. Informantenes beskrivelser passer godt med Druglis (2012) gjennomgang av den depressive eleven.

Det bekreftes fra informantene at de får god informasjon om psykiske lidelser gjennom deltakelse i behandlingsteamet rundt eleven. Lærerne etterspør selv informasjon og de mottar kurs. Det er ukentlige møter om elevene, og hvis det dukker opp noe knyttet til diagnoser, får lærerne informasjon av klinikken. «Lillian» uttaler i denne forbindelse at læreren også må være interessert i å få informasjon og stå på selv for å få den: *«Det er viktig. De løper ikke nødvendigvis etter deg med informasjon, men den er ikke vanskelig tilgjengelig.»*

Informantene ble spurt om de hadde en særegen måte å møte elever med depresjon på. Det trekkes her frem forskjellige aspekter. «Kristin» forklarer at hun ikke har en egen måte å møte depressive elever, men at *«(...) man møter der dem er.»*. «Eспен» påpeker at det er viktig for ham først å bryte den fysiske inaktiviteten mange depressive elever er fanget i. Informanten opplever at dette har stor betydning for konsentrasjonsevne og utholdenhet i skolearbeidet. I tillegg trekker han frem viktigheten av å få tak i noe som oppleves positivt for eleven og bygge videre på det:

Nærmest grenseløst videre på det, og la egentlig det depressive, ikke vie det noen stor oppmerksomhet. Men hele tiden ha det med seg at du har en forståelse for. Alltid i en begynnerfase med de depressive ungdommene, legge vekt på de positive skoleaktivitetene som man kan få fra de elevene.

«Lillian» kommer inn på arbeidskapasitet i sitt møte med depressive elever. Informanten forklarer at de avtaler med klinikken om kortere skoledager i begynnelsen for å unngå å gjøre det overveldende for eleven å starte på skolen. Det er viktig at arbeidet og skoledagen fremstår avgrenset og overkommelig for eleven, og hun uttaler «*Du må sikre at det er størst mulig sjanse for at de orker å gjennomføre.*». Videre påpeker også hun at det viktig å finne ut av hva eleven liker å holde på med og interesserer seg for, og jobbe med det som utgangspunkt. Hun forteller at dette ikke nødvendigvis må være fagrelatert, målet er å få en forbindelse med eleven og noe felles å starte opp med.

Forsker opplever at informantene får god informasjon om psykiske lidelser og hva lidelsen har av betydning for den enkelte. I teorien ser vi at dette er viktig for at lærer på best mulig måte kan ivareta eleven i skolesituasjonen (Berg, 2005).

Et godt grunnlag for senere samhandling, er at informantene viser interesse for hva elevene er opptatt av i sitt møte med dem og hva de interesserer seg for. Dette er også viktig for å danne positive relasjoner (Ogden, 2012). At lærer fokuserer på det positive, er viktig for depressive elever som kan slite med å se det positive selv (Berg, 2005). Det kan i tillegg være meget positivt at elevene gis mulighetene til i en periode å få kortere arbeidsdager. Berg (2005) hevder dette kan være til stor hjelp for den enkelte når hverdagen er vanskelig.

4.2.2 Informantenes opplevelser av depressive elevers behov

For å få et mest mulig helhetlig bilde av den depressive eleven, ble informantene spurt om hva de opplever er deres kjernebehov fra lærer.

«Kristin» opplever at skolearbeid fort blir overveldende og tungt for disse elevene. De sliter med å holde oversikt over det som forventes av dem, og det de tror forventes av dem. De har derfor et behov for at læreren tilrettelegger for dem ved å ta bort enkelte deler som kan bli for mye å hankses med, går skrittvis fram og strukturerer. Dette begrunnes med «*(...) slik at ting blir overkommelig og at det ikke ligger noe stress og forventninger så mye på den enkelte.*». Behovet for avgrensning av lærestoffet med vekt på å få eleven til å føle det overkommelig, er et kjernepunkt også for «Lillian»:

De har behov for veldig, veldig mye støtte og oppfølging og oppmuntring og egentlig avgrensning.. Det der med at du tar bort alt, for det blir så uoverkommelig hvis de blir presentert for lærestoffet på en vanlig måte... Du må avgrense sånn at det bare blir en liten bit, og bare det skal vi gjøre i dag.

«Lillian» ser dette i sammenheng med at eleven føler forutsigbarhet:

(...) at de på forhånd vet at de skal jobbe derfra til dit, og så er de ferdig, det kan jo i seg selv være en måte å få det overkommelig på.

«Espen» trekker frem behovet for å bryte sosial isolasjon hos den depressive. Læreren må derfor forsøke å få i gang en positiv interaksjon med jevnaldrende. Informanten vektlegger også behovet for å bryte øvrig negativ aktivitet, som for den depressive kan være altomfattende. Dette kan gjøres ved å gi et nærmest grenseløst påfyll av positiv aktivitet. «Espen» uttaler at dette kan dreie seg om:

Både noe som eleven selv kan ha ytret er positivt, eller noe jeg kan se at eleven i utgangspunktet mestrer. Mye større fokus på det positive fremfor det negative.

Jeg anser det i likhet med Berg (2005) som positivt for depressive elever at man i perioder eksempelvis senker fagkravene ved å avgrense pensumet som eleven skal gjennomgå. For å avgrense og strukturere mest mulig hensiktsmessig, mener jeg at det kreves kjennskap til elevens problematikk og lidelse. Ut i fra uttalelser om informasjon, tolker jeg det dithen at dette grunnlaget er der.

4.3 Mestring og motivasjon

I denne delen vil det presenteres uttalelser som kom på spørsmål relatert til de to motivasjonsteoriene.

4.3.1 Hva lærer kan gjøre for å legge til rette for motivasjon og mestring

I det følgende vil jeg presentere hva informantene anser er nødvendig for å legge til rette for motivasjon og mestring hos depressive elever. Deretter vil jeg diskutere det i lys av relevant teori om mestringsforventning og forskning.

«Kristin» uttaler at lærer må avgrense, gjøre ting oversiktlig for eleven, ha en tydelig struktur og plan, og gi elevene klare forventninger om hva som skal gjøres på skolen. Hun er klar på «(...) at det er forutsigbart og tydelig tenker jeg er viktig for dem. Rent faglig så tenker jeg at det er de tingene der.».

For å skape motivasjon, uttaler «Espen» følgende:

Legge vekt på de positive elementene. Positive relasjoner. Legge vekt på det eleven opplever at han/hun mestrer. Og etter hvert gi oppmuntringer til å gå løs på ting man tidligere har syntet har vært vanskelig.

«Espen» forteller at denne mestringen kan danne utgangspunkt for at eleven skal ta nye utfordringer på sikt. Han legger til at det her er avgjørende at læreren ikke går for fort frem, særlig med det som har vært vanskelig: *«(...)viktig ikke å være for frempå, for pushy, for da skremmer du skilpadda tilbake i skallet.»*.

«Lillian» er i likhet med «Kristin» tydelig på at for å oppnå motivasjon og mestring er det viktig at lærer strukturerer og avgrensner stoffet for elevene. Med dette menes at lærer ikke ilegger for mye arbeid og tar eleven ut på områder som er vanskelige og ukjente. Videre vektlegger «Lillian» følgende:

Og i forhold til deg som lærer og rollemodell så er det jo ikke å vike en tomme, å være veldig optimistisk, og ikke et øyeblikk på en måte avsløre at du tviler på at det her går bra. (...) De har ikke den egendreven i det hele tatt, så du må ha den egendreven for dem rett og slett... Og når de sier "åååh, det her går ikke" må du si "Jo! Det her går så bra! Nå har du gjort derfra til dit, kjempebra. Og se tilbake, for tre dager siden så orket du ikke mer enn sannn...". At du viser mestring, viser fremgang, og at du står på.

Hun uttaler videre i denne sammenheng at *«(..) derfor er det så viktig å ta utgangspunkt i et område som de liker. Det sikrer jo på en måte at det blir mestring og en positiv opplevelse»*.

Det kommer som nevnt frem i teori om mestringsforventning at tidligere mestringserfaringer har betydning for troen på om man skal klare noe lignende i fremtiden og føle seg motivert (Bandura, 1997). Informantene ble derfor spurt om de gjør noe spesielt for at elevene skal oppleve konkrete tilfeller av mestring.

«Kristin» kommer her inn på at hun *«(...) velger alltid en oppgave jeg vet at dem får til, uansett! Og ikke bare vet at dem får til, men jeg vet at resultatet blir bra.»*. Dette er noe hun har gode erfaringer med. Informanten uttaler at dette kan skape motivasjon for faget. «Kristin» opplever at dette kan være spesielt fruktbart for elever som er passive.

«Espen» uttaler at dette spørsmålet går generelt på måten han driver undervisning:

Jeg driver mye undervisning med at, en ting er at jeg gir elevene individuelle oppgaver, men vi har også en type fellesaktivitet rundt de temaene som jeg underviser i der og da, så det er også veldig viktig. Jeg opplever det veldig positivt, både for dem og andre typer elever, det å ha en lekrelatert aktivitet knyttet til fagstoffet.

Informanten har konkret mestring som hovedmål med slike aktiviteter, og han bekrefter at det kan gi elevene følelse av mestring: *«Ja! Også gjør dem ting sammen med andre, helt på linje med de andre ungdommene.»*

For å bidra til konkrete mestringserfaringer, uttaler «Lillian» at arbeidet må være avgrenset og lystbetont. Hun opplever også at det kan være virkningsfullt å la elevene gjøre spennende oppgaver de ikke har gjort før. Om hvordan disse oppgavene bør utformes, uttaler hun: *«(...)som de ser med en gang at "dette får jeg til" når du viser dem. Det kan være veldig motiverende. At de liksom får det til på ett område.»*. Informanten mener dette får en god effekt: *«(...) det smitter over på hele situasjonen, altså. På hele forholdet til skole. Og at det slutter å være sånn at når de kommer innafør skoleveggene så blir de helt matt liksom.»*

For å komme dypere inn på informantenes opplevelse av hva som kan gjøres for å skape motivasjon og mestring, ble de spurt om de kunne huske ett spesielt tilfelle på når de klarte å motivere en depressiv elev. De ble spurt om hva som ble gjort, og om fremgangsmåten kunne tjene som et eksempel de kommer tilbake til i møtet med lignende elever.

«Espen» kommer her med et interessant eksempel om en elev han hadde for kort tid siden som var depressiv og psykotisk. Lærerne var meget forsiktige med å presse på faglig overfor denne eleven, men de startet med dette når eksamen nærmet seg. Informanten opplever at det som skapte motivasjon, var at eleven så at dette var noe som angikk ham og var viktig. Eleven gjennomførte til slutt en vellykket eksamen. Om dette uttaler informanten:

Og da var det en sånn.. "knips".. virkelig en sånn blomst som åpnet seg fordi at eleven fikk kjenne på at "dette er noe som angår meg, og om noen dager så er det eksamen". Men det å holde eleven innenfor at "det her skal du mestre, det her skal du fikse", men være veldig nøye med å gi et press og da, noe som vi tidligere i året hadde vært veldig forsiktige med knyttet til psykotiske gjennombrudd. Og de dagene og ukene vi fokuserte på det der ble jo en veldig stor åpenbaring for meg knyttet til det at "vær nå litt mer tydelig på hva du forventer av krav.. hva du krever tilbake fra den ungdommen du sitter overfor", spesielt faglig.

Forsker opplever at informantene, især «Lillian» og «Espen», forsøker å skape motivasjon gjennom å legge til rette for mestringserfaringer. Forskeren ser på en slik fremgangsmåte som fruktbar, ettersom sosial-kognitiv teori betrakter tidligere mestringserfaringer som hovedkilden til forventning om mestring og dermed motivasjon (Bandura, 1997). Forskningen gir støtte til at tidligere mestringserfaringer øker forventning om mestring i møte med nye

utfordringer (Schunk & Pajares, 2009 i Schunk & Usher, 2012). Samtidig ser vi at det legges vekt på å avgrense stoffet. Dette kan etter min mening være en måte å tilpasse det etter den enkelte elevs behov. En slik fremgangsmåte anbefales av Schunk, Pintrich og Meece (2008) for å fremme mestringsforventning i skolen.

«Lillian» vektlegger også at læreren må ha stort fokus på det eleven mestrer og systematisk vise fram dette. Dette er en egnet framgangsmåte ettersom det læreren fokuserer på hos eleven, har en tendens til å gjenta seg. Med andre ord vil et stort fokus på faglig mestring kunne bidra til at det blir mer av dette. Viktig blir derfor at læreren kontinuerlig søker etter det elevene mestrer, og gir dette oppmerksomhet (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

Når det kommer til konkrete tiltak for å oppnå mestringserfaringer, kan vi se en praksis hos alle informantene hvor det velges oppgaver med høy sannsynlighet for mestring. Dette vil i følge teori om mestringsforventning kunne styrke den enkeltes motivasjon og lyst til å ta nye utfordringer (Bandura, 1997). Dette kommer særlig fram hos «Lillian» som ser at mestringserfaringer påvirker elevens helhetlige syn på skolen positivt og at det styrker motivasjon. Det advares imidlertid i teorien mot å gi eleven rutineoppgaver som kan løses uten særlig innsats. Det vil ikke virke styrkende på motivasjon og mestringsforventning (Bandura, 1986).

«Espens» uttalelser angående et konkret eksempel på når han klarte å motivere en elev og hvordan det ble gjort, er relevant for sosial-kognitiv teori. Dette er et eksempel på en elev som gjennom lærers støtte og overbevisning, fikk forventning om mestring. Som man ser, førte dette til en vellykket eksamen. Dette samsvarer med Bandura (1997), som skriver at høy mestringsforventning gir større mot til å prøve seg på utfordringer og styrker utholdenheten i krevende situasjoner.

4.3.2 Depresjonens innvirkning på mestringsforventning

Alle informantene er samstemte om at depressive elever ofte påstår at de ikke har det som skal til for å mestre skolearbeid. Om dette uttaler «Kristin»:

Og det har jo kanskje en sammenheng med at de kanskje har vært deprimerte lenge, ikke fått til ting, ikke hatt det drivet, eller det at de ikke har opplevd så mye mestring gjennom skolehverdagen tidligere.

«Lillian» uttaler at dette også kan være «(...) elever vi absolutt ser er flinke, men som selv tenker at de ikke får til noen ting.». Hvis de faglig sterke elevene får veiledning og hjelp fra

lærer gjennom oppgavene, opplever de mestring. «Lillian» uttaler at de da kan bli veldig overrasket på grunn av de lave mestringsforventningene de møter arbeidet med.

«Espen» betrakter denne problemstillingen med utgangspunkt i hans opplevelse av at depressive elever har gitt seg selv en egen identitet knyttet til å være deprimert. Om dette uttaler informantene:

Altså, når man er depressiv så har man jo kanskje en identitet om at "det jeg presterer blir jo aldri bra nok, og det jeg presterer blir jo ikke sett". Man fyller på sekken med negativitet.

Denne identiteten opplever han gjør den depressive eleven i mye større grad tilbøyelig til å fylle på med stadig mer negativitet og personlige devalueringer, fremfor å være åpen for positive tilbakemeldinger og respons. Han tror denne identiteten og det påfølgende negative fokuset på egen person spiller inn på mestringsforventning:

Jeg tror at den identiteten.. eller, det som ligger i det å ha et så negativt fokus på seg selv bidrar jo til den tidligere nevnte passiviteten og "det jeg gjør er ikke bra nok, og det er ikke noen vits for meg å prestere".

Det informantene her beskriver som lav mestringsforventning, opplever de også påvirker aktivitetsvalg og innsats hos elevene. Blant annet fører det til at de kan styre unna aktiviteter de ikke har noen mestringstro knyttet til. «Kristin» mener det er viktig at læreren møter dette problemet på en adekvat måte. «Espen» er helt på linje med «Kristin» her som uttaler:

Og da gjelder det å være på plass med oppgaver som de mestrer og motbeviser at de ikke greier det, da. Motbeviser den tanken om at de ikke klarer. Å være i forkant, og da også kjenne eleven så godt at du vet at dette er et område som er vanskelig.

«Lillian» uttaler at hun ser en hel del unngåelsestrategier knyttet til dette fenomenet. Hun er tydelig på at det som da blir viktig, er at lærer forsøker å avsløre strategiene. I tillegg må lærer være faglig varsom og gå med små skritt fremover for å bygge stein på stein. Årsaken til dette er at det er avgjørende å få ned elevens stressnivå for at fremgang og mestring skal kunne skje.

Ut i fra informantenes uttalelser er det grunn til å anta at depressive elever de har undervist, har lav mestringsforventning. Dette ses i sammenheng med blant annet depresjonens varighet og få mestrings erfaringer. Som nevnt i teorien er det forskning som viser en negativ korrelasjon mellom depresjon og høy mestringsforventning (Ehrenberg et al., 1991). Berg (2005) hevder at det i seg selv kan føre til depresjon eller styrking av eksisterende depresjon å

føle at man ikke kan innfri de krav og forventninger som stilles. Dette støttes av Bandura (1994) som skriver at diskrepans mellom opplevde mestringsressurser og det miljøet krever, ofte leder til stress og depresjon.

Det har fremkommet fra informantene at depressive elever kommer til skolen med mange negative erfaringer i bagasjen knyttet til skole, langvarig depresjon og lite mestring. Jeg velger å se dette i sammenheng med studien til Maciejewski, Prigerson og Mazure (2000). I denne studien kom det frem at depresjon hadde en signifikant negativ effekt på mestringsforventning. Forskerne hevder i sin studie at en depresjon gjør individet mer utsatt for å oppleve flere negative hendelser i fremtiden, som igjen kan svekke mestringsforventning ytterligere. Dette kan resultere i mer utsatthet for nye depresjoner som igjen kan føre til flere stressende livshendelser. Dette vil igjen svekke forventning om mestring. Forskerne betrakter dette som en negativ spiral (Maciejewski et al., 2000).

I en studie av Bandura et al. (1999) kom det blant også fram at lav mestringsforventning bidro til eksisterende og etterfølgende depresjon. Dette skyldtes at svak mestringsforventning hadde negativ effekt på akademiske prestasjoner. I et kortere perspektiv var barna i studien mer deprimerte på grunn av opplevelsen av lav akademisk mestringsforventning, fremfor hva de faktisk presterte (Bandura et al., 1999).

4.3.3 Depresjonens innvirkning på attribusjon

Informantene er samstemte om at depressive elever har et uheldig attribusjonsmønster. For å illustrere dette, velger jeg å presentere «Kristins» uttalelse angående hva depressive elever attribuerer nederlag til: «*Seg selv da, stort sett. Det er jo det. Mangel på evner, mangel på kunnskap.*». «Lillian» uttaler at dette er «*(...) et særtrekk ved depresjoner.*». «Espen» forklarer at mange også attribuerer nederlag til fysiske forhold som utslitthet, søvnmangel og trøtthet, men for å nyansere er han svært tydelig på at «*Og så vet jo vi at det faktisk kan være sånn!*». «Espen» er veldig tydelig på at den fysiske tilstanden mange depressive elever er i, kan forklare dårlige prestasjoner og uheldige attribusjonsmønster. Informanten er klar på at dette må lærer ta hensyn til og godta.

Informantene er samstemte om at depressive elever i tillegg har et uheldig attribusjonsmønster etter faglig suksess. «Lillian» uttaler at vanlige forklaringer på suksess kan være:

Det er ikke så lett for dem å ta seieren innover seg, nei. Da er det liksom at det var sånn oppgaven ble laget eller måten den var på, eller at dette ikke var noe spesielt, det er ikke sånn det er.

«Kristin» mener det her blir viktig at læreren kommer med oppmuntringer og peker på konkrete ting eleven har fått til på egenhånd. Hun mener at lærer må bevisstgjøre eleven på at vedkommende selv er årsaken til mestring i den aktuelle oppgaven. «Kristin» uttaler at dette «(...) handler jo om den bevisstgjøringen om hva de faktisk har greid.». Fokus på mestring går også igjen hos «Espen». Han mener læreren må fokusere på at eleven faktisk har gjennomført en oppgave fra start til slutt, og uttaler videre:

Så får kanskje det som står på papiret være som det er, men det har i hvertfall blitt gjennomført en oppgave. Det er alltid noe positivt å legge vekt på.

Informanten mener at dette er viktig uansett om det er under det læreren kan forvente av eleven. Læreren må ha med seg i sin praksis at den tilstanden eleven er i, kan prege vedkommende i læringen og prestasjonene.

«Lillian» velger å oppsummere depressive elevers attribusjonsmønster på følgende måte: «(...) de legger suksessen på andre og nederlag på seg selv.». «Lillian» ser på dette attribusjonsmønsteret som en negativ spiral som trekker eleven ytterligere ned. Dette kan også få en direkte effekt på prestasjoner: «Det er klart at med en slik holdning så går det ofte dårligere.». Knyttet til dette, sier hun også «(...) det er der den grunnleggende feilen ligger hos dem. Du kan si det sånn at de tar alt det dårlige innover seg og skrur seg ned.».

Det går tydelig fram av informantene at depressive elever har et uheldig attribusjonsmønster. Forsker opplever at elevene attribuerer uheldig både internalt og eksternt. Internalt ved at de attribuerer nederlag til seg selv, og eksternt ved at de attribuerer suksess til ytre faktorer som hjelp og lette oppgaver. Jeg tolker dette attribusjonsmønsteret i sammenheng med lav mestringsforventning hvor teorien sier at mennesker med lav mestringsforventning attribuerer nederlag til manglende evner (Miller, 2002).

Jeg vil hevde at det er viktig å snu dette attribusjonsmønsteret. Maciejewski et al. (2000) argumenterer for at det er effektivt å arbeide for å bygge en optimistisk forklaringsmåte på nederlag. De hevder at dette er til god hjelp for å beholde høy mestringsforventning i møte med stressende og utfordrende hendelser. En slik innsats kan både redusere effekten av stress og utfordringer, samt risikoen for ny depresjon (Maciejewski et al., 2000).

4.3.4 Hva lærer kan gjøre for å skape indre motivasjon

I det følgende vil jeg presentere hva informantene mener kan gjøres for å legge til rette for indre motivasjon. Jeg vil deretter se uttalelsene i lys av Deci & Ryans (2000) teori om indre motivasjon.

Informantene uttalte seg først om hva som kan gjøres for at elevene utfører arbeid av egen vilje og ser på det som lystbetont. «Lillian» svarer igjen her at lærer må avgrense stoffet og vise frem mestring. Om dette uttaler hun: «*Det er nesten vanskelig å komme på noe annet fordi at målet er jo å få dem til å få litt fremtidsvyer og litt tro på at de kan klare å få seg en jobb.*». I tillegg snakker hun om å skape indre motivasjon ved at lærer viser til et fremtidsperspektiv, og at det som gjøres på skolen kan få verdi senere i livet. «Lillian» uttaler i den sammenheng:

Ting som kan bli morsomt seinere i livet og som er dit du skal. Så hente motivasjonen fra sånne lyspunkter der framme også, fordi at de føler jo at de svømmer i gjørmehav tror jeg. De kommer ikke videre og det er helt uoverkommelig, så da må du liksom prøve å få dem til å løfte blikket lite grann.

«Espen» uttaler at viktige aspekter for å få eleven til å arbeide av egen vilje og se på det som lystbetont, er «*Nei, jeg tror jo mestring og anerkjennelse og ikke minst tilbakemelding fra jevnaldrende kan være positive valører i så måte.*». På samme spørsmål uttaler «Kristin»:

Det er å ha oppgaver som de mestrer, og oppgaver som du lykkes med over tid vil skape indre motivasjon. Samt det å skape en nysgjerrighet for faget, og nok nysgjerrighet til at de har lyst til å forske på det selv og finne ut mer og prøve mer.

Informanten konkretiserer dette ytterligere og legger vekt på mestring gjennom uttalelsen «*(...) mestring ligger jo i bunnen på alt!*». Informanten opplever også at indre motivasjon styrkes gjennom at elevene tillates å bringe egne interesser inn i skolearbeidet. Om det er vanskelig å integrere elevenes egne interesser i undervisningen, sier hun følgende: «*Nei, det er ikke vanskelig i det hele tatt. Det er jo tilrettelegging for den enkelte.*».

Informantene uttalte seg deretter om hvor mye innflytelse elevene har over egen skolehverdag. Alle informantene var klare på at elevene gis medbestemmelse i størst mulig grad, og «Lillian» bekrefter at «*Det har de muligheten til her på en helt annet måte enn på en vanlig skole.*». «Kristin» forklarer typen medbestemmelse: «*Noe er jo styrt innenfor tema som vi må igjennom, men der igjen ligger det jo store muligheter for å være med på å bestemme.*».

Alle informantene opplever at medbestemmelse er viktig for motivasjon, men «Espen» legger til «*Men for de tungt deprimerte så kan det være vanskelig å ta det ansvaret.*».

For å gi elevene følelse av kompetanse, uttaler «Lillian» at det er viktig at lærer tar tak i områder som eleven opplever trygge, og den enkeltes framgang måles systematisk. Dette må lærer vise eleven hele veien. Framgang i denne forbindelse trenger ikke være knyttet til et testresultat, men kan også være gjennomføring av et arbeid. Informanten opplever at dette også kan bygge opp følelse av kompetanse. Hun uttaler:

Og ikke nødvendigvis en karakter eller sette en vurdering på resultatet, men at de faktisk har gjort et stykke arbeid, at de har kommet derfra til dit, enten i tid, altså at de har jobbet så og så lenge eller... ja, at du måler at det går framover.

«Espen» uttaler at det som er kreves for å skape følelse av kompetanse hos eleven, er at læreren evner å gi eleven tro på at de kan gjennomføre det de blir satt til, og gir anerkjennelse og ros:

Det blir jo å ha troen på at de kan gjennomføre ting, å ha troen på at de kan starte på en oppgave som de gjennomfører og klarer å avslutte og ha troen på at man gjør det godt nok. Slik at man føler at man har gjort sitt beste. Og det å bli sett og få den rosen og anerkjennelsen som det er naturlig å få.

Informanten mener at lærer kan bidra til dette gjennom å begrense mengden arbeid som legges på eleven, og at resultatet ikke må være perfekt.

Under samtalene kom vi videre inn på hva lærer kan gjøre for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. «Lillian» uttaler at dette kan være særdeles utfordrende, men at trygge rammer kan skapes ved å gjøre følgende:

Vi tar dem ut altså (elevene), det gjør vi. Og vi skjerner elevene hvis det er problematiske elever rundt. (...) Og prøver å eksponere litt, da. (...) De ønsker jo å få venner, de ønsker jo å være sammen med andre elever. Så vi prøver å få til det.

«Kristin» uttaler på sin side at det kan gjøres ved «*At det er veldig tydelig og stabile rammer, høy grad av forutsigbarhet, høy voksentetthet.*». Mange av elevene kommer fra skoler hvor de har blitt oversett, og opplever på denne å få veldig mye oppmerksomhet og læreren tett inn på seg. «Kristin» mener at dette trygger elevene og gjør det stabilt for dem, men at lærer må regulere nærheten, «*At vi er en så liten skole så blir du jo veldig sett. Og det kan for noen også virke litt skremmende, så det er viktig å passe på og regulere det, da.*». Hun opplever at

denne nærheten til elevene gjør det lettere å motivere fordi man som lærer blir bedre kjent. I tillegg kan læreren få et bilde av hvor man kan jobbe med motivasjon og hvor et egendriv kan oppstå.

«Espen» er på linje med begge de to andre, men legger til følgende:

Nei, det er jo å se dem, gi dem positive tilbakemeldinger, gi dem trygghet på at de blir sett og gi dem en trygghet på at "nå er jeg i et miljø som kan ta vare på meg". Og hvis man klarer å skape positive relasjoner til jevnaldrende så er jo det helt fantastisk. Og så en trygghet i det å "hvis jeg ikke fikser det nå, så får jeg en ny sjanse i morgen eller neste gang".

Alle informantene opplever at et trygt og inkluderende læringsmiljø virker styrkende for elevenes motivasjon.

«Espen» og «Kristins» uttalelser knyttet til hva som kan gjøres for å legge til rette for indre motivasjon, opplever jeg samsvarer godt med Deci og Ryans (2000) teori om fenomenet. Jeg vil spesielt trekke frem «Kristin» som svarer at mestring, oppgaver som løses over tid og muligheten for å trekke inn elevens interesser i undervisningen er viktig for indre motivasjon. Denne mestringen kan tolkes som følelse av kompetanse, og den er avgjørende for indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Oppgaver som kan løses over tid og blir gradvis mer utfordrende, kan forhindre at elevene kjeder seg med lette oppgaver eller blir motvillige grunnet en følelse av at vanskelighetsgraden blir for høy. Dette mener Schunk et al. (2008) er en god kilde til indre motivasjon i klasserommet. Når det kommer til å gi plass til elevenes egne interesser og lystbetont arbeid, er dette viktig for indre motivasjon og læring (Deci & Ryan, 1994).

For å legge til rette for følelse av kompetanse, kommer «Espen» med viktige innspill. Han mener her at lærer må bygge opp følelse av kompetanse hos eleven ved å styrke troen på mestring av de oppgaver de blir satt til. Dette er svært sentralt opp mot kompetanseaspektet ved teorien (Deci & Ryan, 2000). Skaalvik og Skaalvik (2009b) anbefaler at oppgaver og undervisning som skal gi følelse av kompetanse, må være tilpasset elevenes forutsetninger.

I tillegg nevner «Espen» ros. Positive tilbakemeldinger som ros tenderer mot å styrke både følelse av kompetanse og indre motivasjon (Deci, 1971 i Deci & Ryan, 1994). Forutsetningen for å oppnå en slik effekt er imidlertid avhengig av at rosen gis på en autonomistøttende måte. Positive tilbakemeldinger har bare vist seg å styrke indre motivasjon ved å styrke følelsen av

kompetanse når tilbakemeldingene er et resultat av en selvbestemt aktivitet eller gis på en ikke-kontrollerende måte (Fisher, 1978; Ryan, 1982; Usui, 1991 i Deci & Ryan, 1994).

«Lillians» uttalelser om hva som kan gjøres for å skape kompetansefølelse, tolker jeg også at samsvarer godt med teorien. Det dreier seg her om uttalelsene knyttet til at lærer systematisk måler og viser fram mestring til eleven, for på den måten å bevisstgjøre eleven på at vedkommende har kompetanse. Om lærer lykkes med å skape denne troen, oppfylles behovet og indre motivasjon kan styrkes (Deci & Ryan, 2000).

Jeg vil også hevde at en åpning for elevens interesser i skolearbeidet kan styrke indre motivasjon gjennom elevens følelse av autonomi og selvbestemmelse. Autonomistøtte i seg selv kan også føre til bedre skoleprestasjoner (Grolnick & Ryan, 1987 i Deci & Ryan, 1994). Skaalvik og Skaalvik (2009b) anbefaler at medbestemmelse bør gis på både innhold og arbeidsformer og må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå. Positivt er derfor at alle informantene bekrefter at elevene har stor innflytelse over egen skoletilværelse, og at de opplever at dette virker styrkende for indre motivasjon.

«Espen» trekker videre fram blant annet anerkjennelse som viktig for indre motivasjon. Jeg mener at en anerkjennende lærer langt på vei kan oppfylle behovet for tilhørighet, og gjennom det styrke indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Jeg opplever at alle informantene er tydelige på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Av det som fremkommer av tiltak for å skape dette, mener jeg at de støtter opp om tilhørighetsbehovet.

Informantene bekrefter at følelse av tilhørighet gjennom trygge og inkluderende læringsvilkår, styrker indre motivasjon. Dette samsvarer godt med Deci og Ryans (2000) teori om indre motivasjon som er blitt beskrevet. En støttende lærer vil legge bedre til rette for læring (Hattie, 2009). Jeg tolker det dithen at eksempelvis høy voksentetthet, forutsigbarhet og stabile rammer slik «Kristin» legger vekt på, kan av elevene oppleves støttende.

4.4 Relasjonen lærer-elev

I det følgende vil jeg redegjøre for hva informantene opplever av relasjonelle utfordringer, hva de mener må prege en god relasjon og hvordan den slår ut på elevenes motivasjon. Deretter vil jeg diskutere dette i lys av teori og forskning.

4.4.1 Informantenes opplevelser av relasjonelle utfordringer

Som beskrevet i teorien, kan det oppstå utfordringer i relasjonen med depressive elever. Dette var også noe informantene hadde opplevelser knyttet til.

«Kristin» opplever utfordringer knyttet til elevenes tilbaketrukkethet:

(...) det kan jo være at dem ikke gir så mye av seg selv. Og det er jo ganske utfordrende å skulle skape en god relasjon når du ikke får så mye tilbake.

Hun mener det er en utfordring å bryte en slik trend. I tillegg opplever «Kristin» at de depressive elevene kan være redde for å inngå i en relasjon i seg selv med lærer.

«Espen» uttaler at det kan være en utfordring å være positiv hele tiden: *«Og er du ikke på pluss så må du sørge for at du kommer deg dit. Så det kan jo være en utfordring.»*. «Lillian» opplever også dette, men legger til at det kan være vel så utfordrende hele tiden å vri på det elevene sier og klare å ta frem det positive. Hun uttaler: *«For det ser jo ganske helsvart ut egentlig. Men du må klare å ta fram de positive sidene hele veien.»* «Lillian» deler videre «Kristins» opplevelse av at depressive elever er vanskelig å komme inn på, især når depresjonen er på sitt tyngste.

Forsker opplever at informantene kjenner på flere av de relasjonelle utfordringene som Drugli (2012) har skissert. Eksemplifisert ved elevenes tilbaketrukkethet og nedstemthet. Drugli (2012) mener det her blir viktig at lærer tar hovedansvaret for å sørge for en god relasjon også til disse elevene som selv kan bidra med lite.

4.4.2 Informantenes oppfatning av en god relasjon

Informantene hadde tydelige meninger om hva som kreves av lærer for å oppnå en god relasjon til depressive elever. Derfor vil jeg først kort redegjøre for dette før jeg går videre til å presentere hva informantene mener preger en god relasjon.

For å oppnå en god relasjon, opplever «Kristin» at lærer må:

(...)være en tydelig og trygg voksen (...) Være stabil og være en person som eleven stoler på, som en kan ta opp ting med. Å være forutsigbar og stødig. Det tenker jeg er en viktig grunnramme.

«Lillian» er i stor grad enig i dette, men legger også vekt på at læreren må se eleven på forskjellige arenaer, og se dem som personer:

(...) en del av disse andre læringsarenaene er jo litt mer avslappede, litt løsere hvor du kan prate om andre ting, at du ser dem som personer rett og slett. Og at de får en følelse av å bli sett som person.

«Lillian vektlegger videre at nok tid er viktig for å oppnå en god relasjon. Relasjonsbygging blir utfordrende når lærer og elev har lite tid sammen: *«Du må være sammen i arbeidet i hverdagen og se eleven i mange situasjoner. At eleven opplever deg i mange situasjoner.»*.

«Espen» uttaler at lærer først og fremst må

(...) vise at du har respekt for den eleven du sitter overfor. Og at du har respekt for den situasjonen eleven er i. Og være såpass trygg på deg selv at du vet at fordi om det ikke går bra nå, så får vi en ny sjanse senere.

Det siste går på at relasjonsbygging er en tidkrevende jobb, og at lærer ikke kan gi opp om det til tider er vanskelig med eleven. Informanten mener videre at et godt forhold til kollegaer er avgjørende for å skape gode relasjoner. Forholdet må være så godt at lærer kan be om hjelp i vanskelige perioder, uten at det skal føles som et nederlag eller at man har mislyktes som profesjonsutøver.

Informantene ble deretter spurt om de kunne beskrive hva som inngår i, og kjennetegner en god relasjon. Om dette uttaler «Kristin»:

Åpenhet og gjensidighet. Og trygghet. Og at det er forutsigbarhet. Jeg kan ikke få sagt det nok, men det med trygghet og forutsigbarhet er en stor del av det å få en god relasjon.

Hun mener i tillegg at anerkjennelse er helt avgjørende og må inngå i en god relasjon, eksemplifisert ved *«Anerkjennelse for det man gjør og får til. Det er viktig for motivasjonen. For uten anerkjennelse vil man jo heller ikke greie å holde på motivasjonen.»*. Informanten vektlegger også at lærer må se eleven. Med å bli sett mener «Kristin» at læreren må se bak sykdommen og finne ut hvem eleven er under den, *«For når vi bygger en relasjon så bygger vi jo den på den de er, og ikke diagnosen.»*.

«Lillian» uttaler seg tett opp til «Kristin» på dette spørsmålet, og fremholder at anerkjennelse og se eleven på vedkommendes egne premisser kjennetegner en god relasjon. Hun uttaler: *«For å finne et nøkkelord så er det jo at du godtar, at du godtar personen som den er og der den er. Og optimisme. Og framtidstro.»*.

«Espen» trekker frem betydningen av at lærer viser interesse for noe eleven er opptatt av eller interesserer seg for. Dette opplever han kan gjøre relasjonen bedre og sterkere. I tillegg vektlegger han følgende:

(...) en gjensidig respekt, at man har evnen til både å være enig og uenig, være sikker på at hvis ting ikke går så bra i dag så har vi en ny sjanse til at det kan gå bra i morgen. Og når jeg sier gjensidig respekt så går det også på (...) at det skal være et tydelig skille på hvem som er ungdom og hvem som er voksen.

Forskeren opplever at anerkjennelse fra lærer til elev er viktig for informantene. Dette gjelder også for «Espen» til tross for at han ikke benytter seg av begrepet eksplisitt. Det «Espen» trekker frem av gjensidig respekt, er en viktig del av en anerkjennende relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Drugli (2012) hevder at en anerkjennende lærer vil kunne føre til elevene tar lærerens undervisning alvorlig, og slikt sett henger dette sammen med læringsutbytte. At anerkjennelse har betydning for læringsutbytte, støttes av Ogden (2012). Drugli (2012) skriver i denne sammenheng at en forutsetning for at læreren kan være anerkjennende overfor andre, er at vedkommende er trygg på seg selv og sin yrkesrolle.

Jeg opplever også at særlig «Kristin» og «Lillians» uttalelser angående å se bak sykdommen og se eleven på vedkommendes egne premisser, er gode eksempler på Pianta et al. (2002 i Drugli, 2012) punkt om at læreren må være sensitiv overfor elevenes signaler og atferd. Dette opplever jeg kommer godt fram i deres påpekning om at relasjonen må ta utgangspunkt i en aksept av personen og den vedkommende er, ikke i diagnosen. En slik egenskap hos lærer er kritisk, særlig overfor elever med psykiske vansker (Pianta et al., 2002 i Drugli, 2012). Å bli verdsatt og sett som den man er, anser jeg i likhet med Løw (2009 i Drugli, 2012) er viktig for at eleven skal føle anerkjennelse fra lærer.

Jeg tolker det dithen at det ovenstående også er gode eksempler på emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013) fra læreren. Dette gjennom informantenes vektlegging av verdsetting og aksept av elevene som de er og gjensidig respekt. At elevers følelse av emosjonell støtte er viktig, fremkommer i forskning. Suldo et al. (2009) fant ut at elevers subjektive følelse av sosioemosjonell velvære henger sammen med deres opplevelse av støtte fra læreren. Studien deres slo i tillegg fast at den typen støtte som påvirket elevenes tilfredshet med livet mest, var emosjonell og instrumentell støtte (Suldo et al., 2009).

Jeg mener i tillegg «Espens» vektlegging av at elevene må føle at de får mange sjanser til mestring er veldig interessant. Jeg mener det kan skape en trygghetsfølelse hos eleven at lærer

er tålmodig og viser at faglig forbedring tar tid. Ikke minst hevder jeg at det kan fjerne det faglige presset elever kan føle. De får vite at mestring av ferdigheter er en tidkrevende prosess. Lærer bør da være klar på det overfor eleven, slik «Eспен» er.

Relasjoner av disse kvalitetene kan virke positivt for motivasjon (Wadel, 2005). Det skal jeg se nærmere på i neste del.

4.4.3 Relasjonens betydning for motivasjon og mestring

Det var stor enighet informantene i mellom om at en god relasjon i betydelig grad styrker elevens motivasjon. «Kristin» ser dette i en trygghetskontekst hvor en anerkjennende relasjon bidrar med nødvendig følelsesmessig støtte slik at motivasjon kan oppstå. Informanten sier følgende om dette: «(...) *motivasjonen øker med anerkjennelsen og tilliten og det å bli sett og ivaretatt i skolesituasjonen.*». Hun opplever at eleven ut i fra dette kan utvikle en tro på egen mestring. «Kristin» uttaler seg konkret om dette gjennom «*Og jeg tenker jo at grunnlaget for læring er en god relasjon. Uten en god relasjon er det veldig lite læring.*».

Informanten opplever faglig vekst hos sine elever etter hvert som relasjonen har blitt bedre og bedre, men uttaler at det ikke nødvendigvis skyldes at eleven reelt sett er blitt dyktigere. «Kristin» mener at dette dreier seg om at eleven våger å senke skuldrene og slippe frykten:

Jeg tenker at det handler om at de ikke greier å slippe seg ned, og ikke nødvendigvis at dem har blitt så mye flinkere, men det med å ha trygghet i de rammene du jobber i. Og sammen med dem du er sammen med. Det gjør at mestring kommer mye lettere og at man får en trygghet nok til å tørre.

«Lillian» bekrefter at en god relasjon betyr mye for elevens motivasjon. Informanten påpeker dog at faren ligger i at motivasjon blir privat mellom eleven og én bestemt lærer:

(...) det er en kjempeutfordring her. Vi prøver og ikke være private i forhold til elever, men prøver å overføre det til de andre lærerne og at eleven da opplever at dette ikke er knyttet til *den* læreren. Det er knyttet til flere, og at... ja, at det ikke blir avhengig av at du er sammen med *den* personen hele tiden. For det kan jo være fatalt rett og slett!

«Eспен» opplever at alt i undervisningen går mye lettere med en god relasjon i bunn, og at relasjonen fører til at eleven blir mer motivert. Han trekker fram at det blir mye enklere å ha samtaler med eleven, både formelle og uformelle. I selve klasserommet opplever informanten at den gode relasjonen har betydning for følgende:

(...) når de tingene der er på plass er det mye enklere for eleven og for deg som lærer å eksponere eleven til miljøet, både faglig og sosialt. Og oppleve at eleven kan være trygg på både de jevnaldrende og de voksne som er til stede i undervisningssituasjonen.

Jeg velger å se især «Kristins» uttalelser i lys av teorien om emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Dette ved hennes opplevelse av at anerkjennelse, ivaretagelse og følelsen av trygghet påvirker mestring, motivasjon og læring positivt. At dette har betydning, er godt dokumentert i forskning på området (Hattie, 2009; Wentzel et al., 2010).

Jeg velger videre å se den gode relasjonen mellom lærer og elev i lys av teori om mestringsforventning da den også vektlegger det sosiale (Bandura, 1997). Som jeg har vært inne på, kan elever opparbeide seg positiv mestringsforventning og motivasjon gjennom modellering og støttende kommunikasjon fra lærere (Bandura, 1997 i Martin & Dawson, 2009). Forutsatt at elevene kan identifisere seg med, og føler tilknytning til informantene i skolehverdagen, kan informantene bli sterke kilder til modellering og positiv kommunikasjon (Bandura, 1997; Meece, 1997; Schunk & Miller, 2002 i Martin & Dawson, 2009). Informantene kan på denne måten utvikle gode relasjoner med elevene og gjennom dette påvirke deres mestringsforventning og motivasjon (Martin & Dawson, 2009).

Når så informantene går langt i å bekrefte at gode relasjoner påvirker elevenes motivasjon positivt, vil jeg hevde at det underbygger det sosiales store betydning for mestringsforventning og motivasjon (Schunk, 1991; Schunk & Miller, 2002 i Martin & Dawson, 2009).

«Lillians» uttalelser angående privatisering av motivasjon, er interessant. Drugli (2012) skriver at enkelte elever med depresjon kan bli for avhengige av sin lærer. Stor grad av avhengighet kan medføre at eleven får en dårligere funksjon sammen med andre elever grunnet hangen til å være nær en bestemt lærer. En relasjon med dette preget kan resultere i at eleven ikke våger å utforske andre relasjoner og miljøet rundt. I tillegg kan det føre til et press på lærer som kan føle at man ikke klarer å imøtekomme elevens kontaktbehov. Drugli (2012) hevder at dette kan forsterke en depresjon. Forsker mener det derfor er positivt at skolen jobber for å unngå slike relasjoner.

Informantenes opplevelse av at en god relasjon påvirker elevenes motivasjon positivt, er blitt antydnet i forskning på området. Dette fremkommer blant annet i studiene til Katz, Kaplan og Gueta (2010). Sentralt for denne studien er også at elever som opplever emosjonell støtte fra sine lærere, har høyere mestringsforventning enn elever som ikke opplever dette (De Wit,

Karioja, Rye, & Shain, 2011; Malecki & Demaray, 2003; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996, Skaalvik & Skaalvik, 2011a i Federici & Skaalvik, 2013). I tillegg ser man at relasjonen er av stor betydning for både faglig og sosial læring (Hattie, 2009).

4.5 Egenskaper ved lærer

I det følgende vil jeg presentere funn som er gjort om hvorvidt informantene anser evnen til å motivere depressive elever handler om deres personlige egenskaper, eller om det ligger i dem som yrkesutøvere.

4.5.1 Profesjonell eller personlig evne til å motivere

«Lillian» opplever at det er en kombinasjon mellom personlige og profesjonelle evner. Informanten forklarer at hun ikke var noen medfødt god lærer. Hun er derfor klar på at det svært mye som kan læres av teknikker og metodikk. Samtidig er hun tydelig på at personlige egenskaper må være der, og at det her dreier seg om en genuin interesse for mennesker og ungdom. Hun uttaler i den forbindelse: «(...) *det må du ha på plass, altså!*». «Lillian» er videre klar på at interessen for mennesker er viktigere enn interessen for fag, og uttaler:

Du kan ikke være sånn at livet ditt er engelsk liksom og at det er viktig og det skal jeg undervise, da kommer du til kort. Du må være interessert i ungdom.

«Espen» reflekterer litt annerledes rundt dette, og uttaler «*Jeg tror det ligger mest i meg som person!*». Dette forklarer han at skyldes en lang yrkeskarriere med elever med problematikk av forskjellig grad. Informanten har alltid opplevd at han har hatt en god dialog og relasjon med disse elevene. Om det uttaler han:

Og det er jo ting jeg ikke ser for meg at jeg kunne ha lært! Det handler jo om meg som person. Jeg tror det er en kunnskap jeg ikke kunne ha lest meg til.

«Espen» er dog klar på at han med tiden har fått teoretiske kunnskaper om hvorfor ting er som de er hos elevene knyttet til diagnoser.

«Kristin» opplever i likhet med «Lillian» at det er en kombinasjon og uttaler:

Det er nok en kombinasjon tror jeg. Vi har jo en profesjonalitet, og vi vet jo hvordan vi skal gjøre det rent teoretisk. Men jeg tror engasjement og den typen du er som person har utrolig mye å si.

Som en kan se, går det igjen hos alle informantene at personlige egenskaper er helt avgjørende for å kunne motivere depressive elever. En genuin interesse for mennesker, fortrinnsvis ungdom, synes å være en forutsetning for å nå fram til disse elevene.

Jeg tolker det dithen at personlige egenskaper som informantene vektlegger, er en forutsetning for å jobbe ved skolen. Jeg mener det også kan tolkes slik at de personlige egenskapene utgjør selve fundamentet for å kunne legge til rette for motivasjon og mestring hos depressive elever.

Kapittel 5 Avslutning

I det følgende vil jeg komme med min konklusjon og forslag til videre forskning.

5.1 Konklusjon

Min problemstilling for denne oppgaven var som følger: «*Hva mener tre lærere ved en skole tilknyttet BUP-klinikk er viktig for å legge til rette for motivasjon og mestring hos elever med depresjon?*». For å finne svar på dette spørsmålet, laget jeg en intervjuguide som tok utgangspunkt i teori jeg valgte ut for å angripe feltet. Jeg intervjuet så lærere ved en skole tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien. På grunnlag av at det er blitt benyttet kvalitativ metode, kan ikke resultatene generaliseres statistisk for på den måten å gjelde for andre lignende skoler. Det jeg imidlertid har ønsket å produsere, er et tankeredskap som kan komme lærere ved lignende skoler til nytte i deres møte med elever med depresjon. Fortrinnsvis hvordan man som lærer kan motivere disse elevene.

Jeg har valgt å legge frem hva informantene mener må til for å skape motivasjon innenfor kategoriene *1. Møtet med den depressive eleven i skolen og lærings situasjonen, 2. Mestring og motivasjon, 3. Relasjonen lærer-elev, og 4. Egenskaper ved lærer.*

I den første kategorien konkluderer jeg med at det viktig at lærer besitter kunnskap om psykiske lidelser og hva lidelsen har av betydning for den enkelte. Dette er i følge Berg (2005) viktig for å ivareta elevene på en best mulig måte i skolesituasjonen. I møtet med de depressive elevene, bør lærer fokusere på det positive, elevenes interesser og en avgrensning av lærestoffet for at det ikke skal virke uoverkommelig. I tillegg bør behov for støtte, forutsigbarhet, avgrensning, bryte sosial isolasjon og positiv aktivitet, oppfylles. Jeg mener alt dette utgjør et nødvendig fundament for det som kan gjøres for å legge til rette for mestring og motivasjon.

Jeg har tolket funn om mestring og motivasjon blant annet i lys av teori om mestringsforventning. For å legge til rette for motivasjon, konkluderer jeg med at lærer bør ha fokus på å avgrense stoffet for å sikre gjennomføring, vise eleven egen fremgang, ta utgangspunkt i elevens interesseområder og gi oppgaver som øker sjansen for mestring. Fra et sosial-kognitivt ståsted vil jeg legge vekt på å tilrettelegge for å gi elevene mestrings erfaringer for å skape motivasjon. Dette er den aller mest betydningsfulle kilden til mestringsforventning, hvilket både Bandura (1997) og forskning (Usher & Pajares, 2008b i

Schunk & Usher, 2012) slår fast. I tillegg bør det fokuseres på å endre et uheldig attribusjonsmønster for å styrke den enkeltes motivasjon.

Jeg har tolket uttalelsene om hvordan legge til rette for indre motivasjon, i lys av Deci og Ryans (2000) teori om fenomenet. Jeg konkluderer med at lærer bør legge vekt på mestringsopplevelser, la elevene ta med egne interesser inn i skolearbeidet, medbestemmelse, skape en følelse av kompetanse og jobbe for å gjøre læringsmiljøet trygt og inkluderende. Jeg tolker det slik at når dette gjøres samtidig, dekkes de psykologiske behovene Deci og Ryan (2000) hevder er nødvendige for å fremme indre motivasjon.

For at relasjonen skal virke motiverende for eleven, bør læreren være positiv hele veien, til tross for at det kan være en utfordring, og *vise* de positive sidene jevnlig hos den enkelte. Av det som må inngå i en god relasjon som virker motiverende, peker informantene blant annet på anerkjennelse. Eleven må godtas som den vedkommende er.

I tillegg vektlegges det at relasjonen må ta utgangspunkt i elevens personlighet, ikke diagnosen. Som vi har sett er dette en kritisk egenskap hos lærere overfor elever som sliter psykisk (Pianta et al. i Drugli, 2012). Jeg tolker det dithen at dette i stor grad dreier seg om å vise elevene emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Informantene opplever at relasjoner av den typen som her er beskrevet, virker styrkende på motivasjon. Det støttes av forskning som er blitt gjennomgått i oppgaven.

Jeg vil avslutte med at med at evnen til å motivere depressive elever både krever en lærers profesjonalitet, men også i betydelig grad personlige egenskaper. Det kommer tydelig fram av informantene at det forutsettes en genuin interesse for ungdom, og at disse egenskapene må ligge til grunn. Jeg har tolket disse personlige egenskapene som et fundament for nettopp å kunne skape motivasjon hos depressive elever. Som en av informantene sa, kommer man til kort på en slik skole om hele lærerens fokus er på formidling av faglige kunnskaper.

5.2 Forslag til videre forskning

Jeg opplever at psykisk helse begynner å oppta en større del av den helsepolitiske debatten. Det er bra. Det kan ikke være slik at alle lyter som faller utenfor somatikken skal oppleves skamfullt eller ignoreres. I mediene kan jeg få inntrykk av at hele nabolaget trår støttende til om man diagnostiseres med en farlig sykdom, eller at skolen setter frem kake når den kreftsyke kommer tilbake etter behandling. Har man vært inne til psykiatrisk behandling tror jeg omgivelsene kan oppføre seg annerledes. Man snakker liksom ikke om psykiske lidelser

på samme måte som somatiske lidelser. Jeg tror mer åpenhet om psykisk sykdom vil kunne bidra til mer oppmerksomhet, som igjen kan føre til bedre kunnskap. Da kreves det forskning.

Når jeg reflekterer rundt hvor det kan forskes videre, mener jeg *elevene* bør stå i fokus. Jeg mener det kunne vært interessant å forske på hva de depressive elevene *selv* mener må til for at de skal føle seg motivert og oppleve mestring. Vektlegger de det samme som lærerne i denne oppgaven? Eller vil det være grunnleggende forskjeller? Ikke minst hadde det vært spennende å forske på om mestring i skolen kan være et bidrag på veien ut av depresjonen. Jeg mener at denne kunnskapen ville vært svært nyttig for å gjøre skolehverdagen til en elevgruppe som synes glemt, litt bedre.

Et annet prosjekt jeg gjerne kunne tatt del i, er å gå videre med hvordan disse elevene finner en hensiktsmessig balanse mellom livet som psykiatrisk pasient og livet som elev. Ser de på seg selv først og fremst som hjelpetrengende pasienter, eller ser de på seg selv som vanlige elever som bare trenger litt ekstra hjelp? «Espen» uttalte at han opplever at depressive elever har gitt seg selv en identitet knyttet til sin sykdom. Jeg mener derfor at det kan være nyttig å danne oss et bilde av denne identiteten til unge mennesker i en vanskelig situasjon. På den måten kan vi bedre bli i stand til å lage et opplegg som mer retter seg inn der det trengs mest. På elevens premisser.

Referanser

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. Sternberg, J. & J. Kolligian (Eds.), *Compence Considered*. New York: Yale University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske - Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I, Dahl, L., & Hansen, K, A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chandler, C. L., & Connell, J. P. (1987). "Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours". *British Journal of Developmental Psychology*(5), 357-365.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Davis, H, A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel* (Vol. 1. utgave, 1. opplag 2012). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The Relationship Between Self-Efficacy And Depression In Adolescents. *Adolescence*, 26(102), 14.

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*(1), 58-63.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 13-37). Stockholm: Liber AB.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. In T. Moen & R. Karlsdottir (Eds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (pp. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Kjos, S. A., & Wennevold Aas, E. (2008). *Helt alminnelig galskap - En oppslagsbok over psykiske lidelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T, A. (2011). Forskning og forskningsresultater. In T. Kleven, A. (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2 ed., pp. 9-23). Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Maciejewski, P, K., Prigerson, H, G., & Mazure, C, M. (2000). Self-efficacy as a mediator between stressful life events and depressive symptoms: Differences based on history of prior depression. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 373-378.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.
- Miller, P. (2002). *Theories of Developmental Psychology* (4 ed.). New York: Worth Publishers.
- Nordahl, T., Sørli, M, A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnæringer* (4 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene - Om forebygging og reduksjon av problematferd* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riggio, H. R. (2012). The Psychology of Self-Efficacy. In S. Britner, L. (Ed.), *Perspectives on Cognitive Psychology - Self-Efficacy in School and Community Settings* (pp. 1-18). New York: Nova.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). General Theories of Human Motivation - Social Cognitive Theory and Motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 13-27). New York: Oxford University Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education - Theory, Research and Applications* (3 ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009a). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*(8), 36-47.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009b). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (Vol. 4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Suldo, S. M., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 107-121). Stockholm: Liber AB.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. In A. Fejes & R. Thornberg (Eds.), *Handbok i kvalitativ analys* (pp. 216-235). Stockholm: Liber AB.
- Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 80(2), 150-172.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informantenes bakgrunn:

- Hvor gammel er du?
- Hva jobber du som?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Har du jobbet ved andre skoler? Hva slags?
- Kan du beskrive arbeidsplassen din?
- Kan du beskrive hvordan undervisningen foregår?
- Hvor ofte møter du på elever med en depressiv lidelse eller som har depresjoner?
- Hva slags tanker gjør du deg om det å undervise elever som er til psykiatrisk behandling?
- Får dere god informasjon om ulike diagnoser og lidelser?

Spørsmål knyttet til depresjon og depressiv lidelse:

- ***Hovedspørsmål:*** Hva forbinder du som lærer med begrepet/diagnosen depressiv lidelse?
Oppfølgingsspørsmål: Har du en spesiell måte å møte disse elevene på?
- ***Hovedspørsmål:*** Hvordan opplever du depressive elever i klasserommet og læringssituasjonen?
Oppfølgingsspørsmål: Har de noen særegne behov du mener stikker seg ut?

Spørsmål knyttet til self-efficacy:

- ***Hovedspørsmål:*** Hva mener du trengs for å legge til rette for motivasjon for skolearbeid og faglige utfordringer hos elever med depresjoner?
Oppfølgingsspørsmål: Gjøres det noe spesielt for at disse elevene skal få oppleve konkrete tilfeller av mestring? Tilpasning av undervisningen? Oppgavetyper? Lettelser i arbeidet?
- ***Hovedspørsmål:*** Kan du si noe om depressive elever er mer utfordrende å motivere enn andre elever?

- **Hovedspørsmål:** Kan du gi et konkret eksempel et tilfelle hvor du virkelig lyktes med å skape motivasjon hos en elev med depresjon?
- **Hovedspørsmål:** Hendet det at du opplever at disse elevene påstår at de ikke har det som skal til for å mestre skolen?
Oppfølgingsspørsmål: Opplever du at det kan påvirke hva slags aktiviteter de velger eller hvor hardt de jobber?
Oppfølgingsspørsmål: Kan det hende at de styrer de unna ting de ikke tror de kommer til å klare? Hva gjør du da?
- **Hovedspørsmål:** Hvis en elev med depresjoner opplever nederlag, hva pleier de å legge skylden på?
Oppfølgingsspørsmål: Kan de skylde på egne evner? At de ikke orker?
- **Hovedspørsmål:** Hva pleier de å forklare gode prestasjoner med?
Oppfølgingsspørsmål: Kan de si at det kommer av for eksempel innsats, lette oppgaver eller flaks?
Oppfølgingsspørsmål: Opplever du at de selv tror de kan bli bedre, at de har forbedringspotensiale?

Spørsmål knyttet til indre motivasjon/self-determination:

- **Hovedspørsmål:** Hva mener du kan gjøres for å skape indre motivasjon for skolearbeidet hos depressive elever? Altså at de gjør ting av egen vilje og liker aktiviteten?
Oppfølgingsspørsmål: Får elevene være med på å bestemme i skolearbeidet/undervisningen? Hvordan? Fungerer det motiverende?
Oppfølgingsspørsmål: Hva kan gjøres for å gi elevene følelsen av at de er kompetente? Tror du det har en motiverende effekt?
Oppfølgingsspørsmål: Hvordan gjøres læringsmiljøet trygt og inkluderende? Opplever du at det har effekt på motivasjon?
- **Hovedspørsmål:** Opplever du at depressive elever ofte er indre motivert/motivert av arbeidet i seg selv, eller ytre motivert? Altså at de må de motiveres for eksempel med goder og belønninger?
Oppfølgingsspørsmål: Er effekten av det du gjør for å motivere langvarig, eller kreves det ofte vedlikehold? Hvordan?
Oppfølgingsspørsmål: Tror du det kan være noe konkret med skolehverdagen deres som kan være til hinder for motivasjon og mestring?

Spørsmål knyttet til relasjon:

- **Hovedspørsmål:** Hva mener du må til for å oppnå en god relasjon til en elev?
Oppfølgingsspørsmål: Er det noen spesielle utfordringer knyttet til å oppnå en god relasjon til en depressiv elev?
- **Hovedspørsmål:** Hva mener du best beskriver en god relasjon til en elev?
Oppfølgingsspørsmål: Tror du en god relasjon kan styrke elevens motivasjon? Hvorfor?
Oppfølgingsspørsmål: Er det noen kvaliteter ved relasjonen du mener må være på plass for å styrke motivasjonen til eleven? Hva må prege den?
Oppfølgingsspørsmål: Har du sett at en god relasjon har hatt effekt på skoleprestasjonene?

Spørsmål knyttet til personlige egenskaper ved lærer:

- **Hovedspørsmål:** Tror du evnen til å motivere elevene mest ligger i deg som person eller som yrkesutøver?
- **Hovedspørsmål:** I denne jobben, tenker du i blant at du er noe annet enn en lærer? Eventuelt mer enn en lærer?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

Steffen F. Jensen

Tlf: 99 50 59 20

Epost: steffenafj@gmail.com

Riddervolds gate 12

7052 Trondheim

INFORMASJON OM OPPGAVE OG SØKNAD OM INFORMERT SAMTYKKE.

Med dette brevet ønsker jeg å gi deg informasjon slik at du kan gi skriftlig samtykke til å delta. Jeg tilhører pedagogisk institutt på NTNU, studerer spesialpedagogikk, og min oppgave skal handle om opplæringen barn og unge mottar mens de er til behandling på en barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk, tilknyttet et regionalt sykehus. Jeg vil da se nærmere på hva lærerne selv mener de må gjøre for å motivere elevene. For å begrense meg vil fokuset være på elever med en depressiv lidelse. Av motivasjonsteorier jeg vil benytte er Banduras teori om self-efficacy og Deci og Ryans teori om indre motivasjon. I skolen vet vi også at gode lærer-elev-relasjoner er viktig for motivasjon, så jeg vil også undersøke hvilke tanker lærerne har rundt dette for å skape motivasjon. Ved gode svar på det jeg er ute etter, vil jeg også få se hvilke implikasjoner denne typen lidelse og diagnose har å si for lærernes praksis.

Målet med min forskning er å finne ut av hva slags undervisning og læreratferd som virker motiverende på elever med en depressiv lidelse, og deretter utarbeide et tankeredskap for andre lærere ved lignende institusjoner. Det er dette opplysningene vil bli brukt til. I tillegg ønsker jeg å sette fokus på en elevgruppe som ofte glemmes i det offentlige ordskiftet.

For å få svar på problemområdet mitt kommer jeg til å bruke en kvalitativ metode, herunder en fenomenologisk fremgangsmåte. Det er lærernes synspunkter som skal løftes fram. Jeg vil i så henseende benytte intervju. Jeg velger denne metoden da jeg ønsker å få en dypere forståelse for deres tanker om hva som skal til for å motivere elevgruppen som er beskrevet.

Du vil i oppgaven bli fullstendig anonymisert i teksten og transkripsjoner, og det vil ikke fremkomme navn på arbeidsplass eller lignende som kan brukes til å finne din identitet. I tillegg vil jeg opplyse om at det er frivillig å delta, og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at det vil medføre noen konsekvenser. Etter at studiet er ferdig i juni, vil lydfiler av intervju bli slettet og ditt samtykke med navn vil bli destruert. Som takk for deltakelsen vil du kunne motta en kopi av oppgaven dersom du ønsker det.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet: _____

Steffen Furberg Jensen

Student

Roger A. Federici

Veileder

Lena Buseth

Veileder

Vedlegg 3: Eksempel på koding

Kategori	Underkategori	Sentrale koder
Mestring og motivasjon	Hva som kan gjøres for å legge til rette for motivasjon og mestring.	<ul style="list-style-type: none">-Strukturere og avgrense stoffet-Vektlegge det positive-Vekt på det eleven opplever at han/hun mestrer-Tydelig struktur og plan-Klare forventninger-Forutsigbarhet for eleven-Være elevens egendriv-Ta utgangspunkt i et interesseområde for å sikre mestring og positiv opplevelse-Vise eleven tidligere mestring hele veien-Individuelle oppgaver-Fellesaktiviteter rundt aktuelle tema-Gi spennende oppgaver
Mestring og motivasjon	Hva som kan gjøres for å skape indre motivasjon.	<ul style="list-style-type: none">-Anerkjennelse-Tilbakemelding fra jevnaldrende-Størst mulig medvirkning i skolearbeidet-Gi oppgaver som fører til mestring-Oppgaver som eleven lykkes med over tid og som legger opp til utvikling-Skape nysgjerrighet for faget-Tilrettelegge for den enkelte med utgangspunkt i interesser-Avgrense stoffet-Hele tiden vise eleven det som går bra og mestres

Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Kaard Håråges gate 29
N-5007 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 12
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Roger Andre Federici
NTNU Samfunnsforskning AS
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.12.2012

Vår ref:32272 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32272 *En kvalitativ studie av hva lærere på en skole tillært en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk mener er viktig for å skape motivasjon for skolearbeid*
Behandlingsansvarlig *NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Roger Andre Federici*
Student *Steffen Furberg Jensen*

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Steffen Furberg Jensen, Riddervolds gate 12, 7052 TRONDHEIM

Vedlegg 5: Prosjektvurdering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32272

Utvalget består av lærere. Data samles inn via intervju.

Prosjektleder opplyser at klasseromsobservasjon også kan være aktuelt. Det skal ikke registreres personidentifiserende opplysninger om elevene, og denne delen av prosjektet vil derfor ikke utløse meldeplikt. Observasjon av elevene må imidlertid avklares med ledelsen, og eventuelle andre nødvendige tillatelser må innhentes, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 03.12.2012.

Ombudet forstår prosjektet slik at lærerne ikke skal uttale seg om identifiserbare elever i intervjuene. Det anbefales at prosjektleder minner utvalget om dette, i forkant av hvert intervju.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 25.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.