

# BACHELOROPPGÅVE

## Ung, trist og motlaus – sjå meg lærar

Ei kvalitativ studie av korleis ein som lærar kan fange opp og støtte elevar med depresjon på ungdomsskuletrinnet, sett i frå skulehelsetenesta sitt perspektiv

av

Kandidatnummer 318  
Nina Fossåskaret Eriksen

**A qualitative study on how teachers can identify and support pupils that suffer from depression in secondary schools, seen from a school nurse`s perspective**

Grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379

Mai 2016



**Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)**

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Ung, trist og motlaus – sjå meg lærar) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

Kandidat 318

Nina Fossåskaret Eriksen

kandidatnummer og namn

JA X      NEI

*«Om lærerne ser hvordan jeg har det, vet jeg ikke, men jeg vil tro at de ser at jeg ikke trives noe særlig godt på skolen. Men det er aldri noen som tar det opp med meg, og det hadde jeg faktisk trengt – at noen på en eller annen måte hadde vist at de ser hvordan jeg har det, og brydd seg om det.» (Gut, 10. Klasse).*

(Lund, 2004, s. 65)

## INNHALDSLISTE

<b>1.0 INNLEIING</b> .....	<b>5</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING.....	6
<b>2.0 TEORIDEL</b> .....	<b>6</b>
2.1 PSYKISK HELSE .....	6
2.2 PSYKISK HELSE I EIT SKULEPERSPEKTIV .....	6
2.3 FØREBYGGJANDE PSYKISK HELSEARBEID I SKULEN – VIKTIGHEITA AV TIDLEG INNSATS .....	7
2.4 DEPRESJON SOM DIAGNOSE .....	8
2.5 TEIKN PÅ DEPRESJON HJÅ UNGDOM.....	8
2.6 BARRIERAR OG UTFORDRINGAR .....	9
2.7 LÆRAREN SI ROLLE.....	10
2.7.1 RELASJONEN MELLOM LÆRAR OG ELEV.....	10
2.7.2 TILRETTELEGGING I UNDERVISNINGA.....	11
2.7.3 TVERRFAGLEG SAMARBEID .....	11
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>12</b>
3.1 KVALITATIV METODE.....	12
3.2 INFORMANTAR.....	13
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET .....	13
3.4 ETISKE OMSYN .....	14
3.5 ANALYSE AV DATA .....	14
3.6 MOGLEGE FEILKJELDER.....	15
<b>4.0 RESULTAT OG DRØFTING</b> .....	<b>15</b>
4.1 TEIKN PÅ DEPRESJON HJÅ UNGDOM.....	15
4.2 RELASJONEN MELLOM LÆRAR OG ELEV.....	17
4.3 TVERRFAGLEG SAMARBEID .....	18
4.4 TILRETTELEGGING I UNDERVISNINGA.....	19
4.5 BARRIERAR OG UTFORDRINGAR .....	20
<b>5.0 AVSLUTNING</b> .....	<b>22</b>
<b>6.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>23</b>
<b>7.0 VEDLEGG</b> .....	<b>25</b>

## 1.0 Innleiing

### 1.1 Bakgrunn for val av tema

Psykisk helse er utvilsamt eit tema som har fått auka merksemd dei siste åra. Dagleg får me signal om at dei unge si psykiske helse er i fare, og somme hevdar også at psykiske lidingar og vanskar blant unge er i ferd med å verte ein folkesjukdom. Depresjon er ein av dei hyppigaste lidingane. Ei undersøking gjennomført av Sund i 2004 (gjengjeve i Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016) syner at heile 15-20 prosent av norske ungdommar har tydelege depressive symptom eller er nedstemde over ein lengre tidsperiode, medan opp mot 5 prosent har fått diagnosen depresjon. Dersom ein tek utgangspunkt i dette, kan det i ein gjennomsnittleg norsk ungdomsskuleklasse sannsynlegvis finnast fire til fem elevar som plagast av tungsinn eller symptom på depresjon, og éin elev som har fått diagnosen depresjon. Dette gjev grunn til uro, og det er lite sannsynleg at helsetenesta vil meistre denne utfordringa åleine (Bru et al., 2016).

Min motivasjon for å skrive denne oppgåva har grobotn i eit ynskje om å vera rusta til å møte elevar med psykiske vanskar og lidingar i skulen. Med utgangspunkt i det faktum at skulen møter alle elevar, er ein som lærar nemleg i ein unik posisjon når det kjem til å identifisera elevar med depresjon tidleg, og ikkje minst formidla hjelp til dei. I fylgje Bru, Idsøe & Øverland (2016) krev dette at læraren har kunnskap om korleis tidlege symptom på depresjon kjem til uttrykk i skulekvardagen, at ein har kjennskap til korleis ein går fram når ein uroar seg for elevar og at ein har kompetanse til å setje i verk riktige tiltak. Forsking syner imidlertid at ein av to lærarar ikkje kjenner seg kompetente nok til å fylgje opp og legge til rette for elevar med psykiske vanskar (Holen & Waagene, 2014). Eg rekna det difor som interessant å belysa problemstillinga i frå helsetenesta sitt perspektiv. Ved å få auka kunnskap om korleis læraren kan fange opp og støtte elevar med depresjon, trur eg det vil gje meg auka handlingsdyktigheit ovanfor elevar med psykiske vanskar og lidingar den dagen eg sjølv tek fatt på læraryrket.

## 1.2 Problemstilling og avgrensing

Problemstillinga mi er som følger:

Korleis kan læraren fange opp og støtte elevar med depresjon på ungdomsskuletrinnet, sett i frå skulehelsetenesta sitt perspektiv?

I utarbeidinga av problemstillinga mi har eg hatt fokus på psykisk helse blant ungdomsskuleelevar. For å avgrense den, valte eg å konsentrera meg om elevar med depresjon. Problemstillinga er todelt og omhandlar både kva teikn læraren bør sjå etter for å vera i stand til å identifisera eleven på eit tidleg stadium i sjukdomsutviklinga, òg korleis læraren kan vera ei støtte for den deprimerte eleven. Når det gjeld sistnemnde vil eg konsentrera meg om relasjonen mellom lærar og elev, tverrfagleg samarbeid og tilrettelegging av undervisninga.

## 2.0 Teoridel

### 2.1 Psykisk helse

Verdas helseorganisasjon definerer psykisk helse på fylgjande måte:

En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet (som sitert i Berg, 2012, s. 24).

Med utgangspunkt i dette, er god psykisk helse heilt avgjerande for det enkelte menneske si velvære og livskvalitet. I fylgje Berg (2012) kjenneteiknast born og unge med god psykisk helse av at både den intellektuelle-, emosjonelle-, fysiske- og sosiale utviklinga går godt. I dette ligg det at dei er i stand til å leika, læra og oppretta gode relasjonar til andre menneske. Det inneber også at dei har evne til å skilja mellom rett og gale, at dei har eit rikt kjensleregister som dei er i stand til å handtera og at dei meistrar å løyse problem som oppstår (Berg, 2012).

### 2.2 Psykisk helse i eit skuleperspektiv

Born og unge tilbringer store delar av oppveksten sin på skulen. Ved sida av den næraste familien og nære vener vil ein som lærar vera ein av dei mest sentrale personane i mange born og unge sine liv. Det er dermed liten tvil om at ein i læraryrket har somme av samfunnet sine viktigaste oppgåver når det kjem til å fremja og ivareta born og unge si utvikling – både personleg, sosialt og fagleg (Bru et al., 2016). Det er altså ikkje nok å halde god kvalitet på matte-, naturfag og norskundervisninga. Skule og utdanning handlar om heile menneske, ikkje berre om avgrensa fagleg læring, noko som vert påpeika

allereie på fyrste side i den generelle delen av kunnskapsløftet:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gje kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Kunnskapsløftet, 2006).

Samtidig har skulen og lærarane også ei viktig rolle når det gjeld å tilrettelegge for eit positivt samspel mellom elevane, og for å hindre at dei vert utsett for sosiale belastningar. I kva grad ein evnar å tilfredsstille desse sosiale behova, vil ha stor betydning for born og unge sitt velvære og psykiske helse. Viktigheita av desse aspekta ved skulen sitt miljø vert understreka i opplæringslova: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, § 9a-1).

Med utgangspunkt i dette, er tilrettelegging for god psykisk helse blant elevane eit svært vesentleg aspekt ved skulen sitt mandat. Og for å ivareta dette mandatet, krevjast det at skulen og lærarar har god nok kunnskap om kva som gjev den psykisk helsa vår gode vilkår, og korleis ein best kan forholde seg til elevar som har utfordringar knytt til si psykiske helse (Bru et al., 2016).

### **2.3 Førebyggjande psykisk helsearbeid i skulen – viktigheita av tidleg innsats**

Gjennom skuleverket har ein mogleighet til å nå ut til alle elevar, uavhengig av sosial tilhørslse. Nettopp difor er skulen også ein særst viktig arena når det gjeld å førebygge psykiske plagar og fremje psykisk helse blant elevane. Førebyggjande arbeid har i fylgje Berg (2005) som hovudhensikt å redusera førekomsten av sjukdom ved å gripa inn på ulike nivå i ein prosess. Viktig i dette sambandet er at dei førebyggjande tiltaka vert sett i verk *tidlegast mogleg*. I fylgje stortingsmelding nr. 16 må tidleg innsats både reknast som innsats på eit tidleg tidspunkt i barn og unge sine liv, òg som tidleg intervensjon etter at problema har oppstått eller blitt avdekka. Legitimeringa av dette har grobotn i argumentet om at jo tidlegare ein får hjelp, desto lettare er det å løyse problemet (kunnskapsdepartementet, 2006-2007:10).

Raundalen og Schultz hevda i 2007 at lærarar må verta flinkare til å «gå og sjå» framfor å «vente og sjå». Dei hevdar at det i norsk skule er for mykje av den sistnemnde haldninga i møte med born og unge som slit (gjengjeve etter Olsen & Traavik, 2010:109). For ungdom med depresjon vil det kunne få fatale konsekvensar dersom dei ikkje vert fanga opp tidleg nok; både i form av negativ innverknad

på deira evne til å lære, òg i form av redusert livskvalitet (Bru et al., 2016).

## 2.4 Depresjon som diagnose

Depresjon høyrer til i diagnosesystemet ICD-10, og går inn under affektive lidingar eller stemningslidingar. Her skil ein også mellom mild, moderat og alvorleg depresjon (Helsedirektoratet, 2016). Ved mild og moderat depresjon vil ein - til tross for at ein fungerer dårleg - som regel vera i stand til å fortsetje på skulen eller i arbeid. Ved alvorleg depresjon vil depresjonen vera så gjennomtrengjande og tyngjande at personen sjeldan vil vera i stand til å fortsetje med vanlege aktivitetar - som til dømes å gå på skule eller arbeid og vera i lag med vener og familie (Berg, 2005).

I fylgje Berge og Repål (2013) kjenneteiknast depresjon av ein energimangel og melankoli som ikkje slepp taket. Tankane køyrer seg fast i negative mønstre, og ein får vanskar med å halde orden på dei. Samtidig som ein får senka stemningsleie, vert også interessa for- og gleda over dei fleste aktivitetar redusert. Deprimerte personar kjenner seg altså triste og motlause. Samtidig opptrer gjerne sviktande konsentrasjonsevne, nedsett energi, søvnforstyringar og redusert appetitt som ei fylgje av kampen mot tankane (Berge & Repål, 2013).

## 2.5 Teikn på depresjon hjå ungdom

Atkinson og Hornby hevda i 2002 (i fylgje Bru et. al, 2016) at læraren kan ha ei viktig rolle i å tidleg identifisera og støtte elevar med depressive symptom. Det krev imidlertid at han har tilstrekkeleg kunnskap om byrjande teikn på depresjon, samt kva kjenneteikn tilstanden har. Diagnosesystemet DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) beskriv kjenneteikn på depresjon. Bru et al. (2016) har gjengjeve desse kjenneteikna, og utvida dei med beskrivingar av korleis depresjon hjå ungdom kan kome til uttrykk i skulesamanheng:

### *Kjernesymptom*

- Gjennomgåande og vedvarande tristheit
- Tap av glede og interesse for aktivitetar som ein tidlegare treivst med og var interessert i
- Redusert motivasjon eller engasjement for skulearbeidet
- Tap av energi eller auka trøyttheit
- Har vanskar med å kome i gang med arbeidsoppgåver eller å oppretthalde innsats over tid



### *Relaterte symptom*

- Vekttap eller vektauking som følgje av endring i appetitt
- Søvnløshet eller oversøving. Eleven verkar trøyt når skuledagen startar eller kjem for seint på skulen
- Rastløshet eller irritabilitet. Syner seg gjerne ved at eleven lettare vert involvert i konflikter med medelevar eller gjer motstand mot å gjere skularbeidet
- Kjensle av verdsløshet eller urasjonell skuld kjensle. Eleven har negative forventningar til sine moglegheiter for å meistre skularbeidet
- Vanskar med å tenkje, konsentrere seg eller ta slutningar i samband med skularbeidet
- Tankar om død eller sjølv mord, eller forsøk på sjølv mord

(Bru, et.al, 2016:73-74)

## **2.6 Barrierar og utfordringar**

Det er ikkje til å kome i frå at enkelte elevar går gjennom heile skulesystemet med betydelege psykiske plagar utan å verta fanga opp (Paulsen, 2013). Med utgangspunkt i dette, ynskjer eg å sjå nærmare på nokre av dei faktorane som kan skapa barrierar for læraren når det gjeld tidleg identifisering av elevar med symptom på depresjon.

Berg (2005) hevdar for det fyrste at mange av åtferdsutrykka som i utgangspunktet kan signalisera at eleven slit med depresjon, fort kan misforståast for å vera noko heilt anna i skulesamanheng. Ungdomar som verkar slappe og ukonsentrerte og som ikkje legg noko innsats i arbeidsoppgåvene kan tolkast for å vera dovne og giddelause. Samtidig vert gjerne uro og irritabilitet putta i den store sekken "åtferdsvanskar", hevdar Berg (2005).

I tillegg kan ungdomstida seiast å vera ein periode som skil seg betydeleg både frå barndomen og vaksen alder, då individet endrar seg betrakteleg både fysisk og psykisk, samtidig som at forventningane frå omgjevnadane forandrar seg. Med bakgrunn i dei særlege utfordringane som høyrer ungdomstida til, vert denne perioden for mange prega av sterke kjensler utspelt i ein

kontrastfylt kvardag. Dette kan føre til at det i somme tilfelle vert vanskeleg, både for ungdommen sjølv og dei som er rundt, å skulle skilje mellom vanlege trivselsproblem og psykiske helseproblem. Samtidig syner forskning at berre kvar femte ungdom som burde søkje hjelp for sine psykiske problem, faktisk gjer det (Helland & Mathiesen, 2009).

Ein rapport frå utdanningsdirektoratet si spørjeundersøking blant lærarar, skuleleiarar og skuleigarar "Psykisk helse i skolen", syner i tillegg at nesten éin av to lærarar ikkje tykkjer at dei har tilstrekkeleg kompetanse til å fylgje opp og leggje til rette for elevar med psykiske vanskar. Samtidig opplever éin av tre at dei manglar tid og ressursar (Holen & Waagene, 2014).

## 2.7 Læraren si rolle

### 2.7.1 Relasjonen mellom lærar og elev

I fylgje kunnskapsløftet skal læraren, som tidlegare nemnd, hjelpe eleven til å meistre livets påkjenningar – *gje den enkelte elev kraft til å ta hand om sitt liv* (Kunnskapsløftet, 2006). Ein føresetnad for dette, er i fylgje Berg (2005) at ein evnar å leite fram eleven sine ressursar og byggje på dei. Dette inneber at ein som lærar gjev tryggleik og nærleik, og byggjer opp ein relasjon som gjev næring til eleven si personlegdomsutvikling. Sjølv om det å ha ein god relasjon til læraren er sentralt for alle born og unge, er det viktig å understreka at det er endå viktigare for den gruppa av elevar som er eksponert for ulike risikofaktorar, som til dømes elevar med psykiske vanskar (Drugli & Nordahl, 2010).

I diktet «to kloke» av Erling Indreeide heiter det at «Det er ein som er så klok at i lag med han skjønar eg kor dum eg er. Så er det ein annan som er så klok at i lag med han er eg klok eg og» (som sitert i Wormnes & Manger, 2005:64). Dette diktet kan seiast å setja ord på eit særskilt viktig aspekt ved relasjonen mellom lærar og elev. Som lærar vil ein i fylgje Drugli og Nordahl (2010) nemleg alltid vera ein betydningsfull vaksen i mange born og unge sine liv. I relasjonen til læraren vil elevane gjera seg mange ulike erfaringar som i stor grad vil påverke utviklinga av deira sjølvbilete og eigenverd. For at ein som lærar skal kunne bidra til at denne utviklinga vert positiv, er det ein føresetnad at ein evnar å gje eleven kjensla av at han er sett og anerkjend (Drugli & Nordahl, 2010). Ein bør dermed syne ei audmjuk nyfikkne ovanfor heile mennesket, ikkje berre for hovudet som skal læra ferdigheiter og fag. Det handlar dermed ikkje om å vera sosialarbeidar, men om å vera eit medmenneske som evnar å sjå og bekrefte andre. Dette inneber at ein interesserer seg for eleven sine opplevingar, kjensler,

interesser, vanskar og gleder, samtidig som ein freistar å forstå korleis eleven har det og kva han har behov for (Berg, 2005). Fyrst då kan ein verte kloke i lag. Positive og støttande relasjonar mellom lærar og elev, vil samtidig bidra til å fremja eit godt læringsmiljø, noko som vil vera avgjerande for eleven sin oppleving av tilhøyrse i skulen (Drugli & Nordahl, 2010).

### 2.7.2 Tilrettelegging i undervisninga

Ifylgje Berg (2005) bør ein møte elevar med depresjon på same måte som når ein elev brekk eit bein: med vissheit om at det ikkje nyttar å be han skunda seg å verte bra, og at tilfriskninga må ta si tid. Små tiltak i skulekvardagen kan imidlertid vera det som skal til for at eleven orkar å reise på skulen framfor å verte liggande heime fordi det å gå på skulen kjennes uoverkommeleg (Berg, 2005:164). For at ein som lærar skal kunne evna å legge til rette undervisning og læringsmiljø for eleven, er det ein føresetnad at ein har kunnskap om kva lidinga inneber for den som har den, og korleis ein på best mogleg måte kan møte den eleven som har slike vanskar i ein skulesituasjon (Berg, 2005:116).

Som synt i kapittel 2.5 kan depresjon bidra til vanskar når det gjeld hukommelse og konsentrasjon. Den deprimerte eleven kan dermed ha særskilt behov for læraren si støtte når det kjem til å planleggje læringsaktivitetar, oppretthalde rutinar og til å ta avgjersler. I dette ligg det at ein bør klargjere forventningar, gje eleven kortsiktige og konkrete mål, setje tidsfristar og hjelpe eleven til å forstå ulike trinn mot å fullføre læringsoppgåvene (Dikel, 2014, ref. i Bru et al.). Den deprimerte eleven har gjerne også låg tiltru til sine eige ressursar. Difor er det også vesentleg å oppmuntre eleven ved å minne han på dei moglegheitene han har. Dette inneber at ein har rettar merksemda mot det som er positivt, at ein har fokus på at eleven skal vidareutvikla forståing og kompetanse ut i frå sine eigne føresetnadar, og at ein formidlar til eleven at det å gjere feil er ein viktig del av læringsprosessen. Kanskje må ein også i ein vanskeleg periode senke krava og la eleven sjølv få bestemme kva han ynskjer å vera med på (Bru et al., 2016; Berg, 2005).

### 2.7.3 Tverrfagleg samarbeid

Det er ifylgje Berg (2012) lenge sidan skulen hadde all den kompetansen som trengs for å vera i stand til å handtera dei utfordringane og vanskane som elevmassen representerer. For å imøtekoma det mangfaldet av elevar som fins i dagens skule, er det dermed heilt naudsynt for skulen å ha eit hjelpeapparat å støtta seg på (Berg, 2012). Alle instansar, både PPT, barnevernet, helsevesenet og skulen har ei sjølvstendig plikt til å bidra til heilskapelege tilbod for born, unge og familiar. Ingen av

desse instansane kan fråskrive seg ansvaret (Kreyberg, 2016). Ofte vil skulen vera ein naturleg arena for det tverrfaglege samarbeidet. Men for at skulen og elevane som treng særskilt hjelp skal kunne nyttiggjera seg av kompetansen som dei ulike instansane sit på, er det ein føresetnad at samarbeidet fungerer godt. Forsking på dette feltet syner at det er store manglar i samanheng, relevans og samordning i det tverrfaglege samarbeidet mellom skulen og hjelpeapparatet (Berg, 2012).

Det er ikkje til å kome i frå at det er tydelege ulikskapar mellom helse- og utdanningssektoren. Utdanningsfeltet skal i fylgje Kreyberg (2016) vera oppteken av å formidla kunnskap og innsikt og fremje vekst og utvikling. Skulen skal driva opplæring. Læraren skal altså verken kompensera for manglande foreldrefunksjon, diagnostisera eller vera terapeut, men han er likevel ein svært viktig vaksenperson for sine elevar. Helsevesenet derimot, skal arbeide i dimensjonen sjuk-frisk, helse-uhelse og lindra smerte, gje behandling og setje i verk førebyggjande tiltak. Til tross for ulike inngangsportar, har skulen og helsevesenet overlappande forpliktingar til å bidra til at born og unge får så gode utviklingsvilkår som mogleg. Dei to fagfelte utfyllar kvarandre, og ein må kunne anta at det ligg ei synergieffekt i det å foreine kunnskap i planlegging og gjennomføring av tiltak. Om samarbeidet skal fungera godt, er ein avhengig av at partane faktisk er interessert i kvarandre. Samtidig er det ein føresetnad at dei ulike instansane veit om og har respekt for ulikskapane i samfunnsoppdrag og ansvarsområder (Kreyberg, 2016:283).

### **3.0 Metode**

Metode kan seiast å vera eit verktøy for innhenting, organisering og tolking av informasjon. Kva metode ein vel, er heilt avgjerande for innsamlingsprosessen og dei resultata ein kjem fram til (Larsen, 2007:17). I det fylgjande vil eg gjere greie for metodebruken i mi undersøking, samt viktige aspekt kring forskingsprosessen.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Med utgangspunkt i det faktum at eg har valt eit vanskeleg og komplekst tema, var det naturleg for meg å velje kvalitativ forskingsmetode som grunnlag for mi undersøking. På denne måten fekk eg moglegheit til å framheve denne kompleksiteten, samtidig som det gav meg eit godt grunnlag for å skaffe meg ei heilskapsforståing av temaet. Eg hadde eit ynskje om å få innsikt i informantane sine refleksjonar, erfaringar og forståingar av temaet, og dermed fall valet på kvalitativt intervju. Kvalitativt intervju er ein metode innan kvalitativ forskning som gjev gode moglegheiter for å få henta fram fylldig og beskrivande informasjon. Dermed rekna eg denne metoden for å vera føremålstenleg i høve til mi oppgåve (Dalen, 2011).

Mine intervju var det vi kallar for semistrukturerte. I dette ligg det at eg tok utgangspunkt i ein intervjuguide basert på problemstillinga, men lôt spørsmåla og rekkjefylgja på dei variere. Ein av fordelane med å nytta seg av ein intervjuguide er at det vert lettare å handtera informasjonen i etterkant. I semistrukturerte intervju har intervjuaren samtidig mindre innverknad på korleis informantane svarar, då spørsmåla er formulert som relativt opne spørsmål. På denne måten har informantane større moglegheit til å formulera sine eigne svar, samtidig som at intervjuaren har moglegheit til å stille oppfylgningsspørsmål for å sikra seg meir utfyllande og utdjupande svar (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). Ulempa med å ha førebudd ein intervjuguide er imidlertid at ein til ei viss grad vil styra intervjuet, i tillegg til at ein kan risikera at svara vert påverka av intervjuaren si eiga forståing av temaet. For å ha moglegheit for å samanlikna svara til informantane i etterkant av intervju, kan det likevel vera ein fordel å standardisera spørsmåla noko (Christoffersen, 2012).

### 3.2 Informantar

Med bakgrunn i at problemstillinga mi handlar om korleis ein som lærar kan fange opp og støtte elevar med byrjande teikn på depresjon sett i frå skulehelsetenesta sitt perspektiv, valte eg å intervju to helsesystrer som arbeider i skulehelsetenesta. For å sikre meg ei viss breidde i svara, valte eg helsesystrer som er tilsett på to ulike ungdomsskular i ulike fylker. Samtidig valte eg også ut informantar med forholdsvis lang erfaring frå arbeid i ungdomsskulen, for å sikre meg mest mogleg relevant informasjon i undersøkinga.

Måten eg gjekk fram for å sikra meg informantar, var at eg kontakta helsesystrane per telefon for å informere dei om prosjektet mitt og spørje om dei ville delta. Etter å ha fått positiv respons på førespurnadane, sendte eg dei informasjonsskrivet mitt. Begge intervju gjekk føre seg på informantane sin arbeidsplass ved skulane, med ei førehandssett tidsramme på kring 50 minutt. Under begge intervju vart me sitjande uforstyrta, noko som gav oss moglegheit til å konsentrera oss om temaet. Eg nytta meg av lydopptak under intervju for på denne måten å sikre meg at eg fekk med meg alt som vart sagt. I tillegg gav dette meg moglegheit til å konsentrera meg fullt og heilt om informantane og samtaleflyten, samtidig som at eg vart medviten på kortid det var behov for utdjuping og konkretisering (Tjora, 2010).

### 3.3 Reliabilitet og validitet

Eit grunnleggjande spørsmål i all forskning handlar i fylgje Christoffersen og Johannessen (2012) om

kor pålitelege dei data som vert samla inn er. Dette omtalast gjerne som reliabilitet på forskingsspråket. Reliabiliteten seier noko om nøyaktigheita til undersøkinga sine data, og er knytt til kva data som vert nytta, korleis dei vert samla inn og korleis dei vert bearbeida (Christoffersen og Johannessen, 2012). I fylgje Grønmo (2004) er reliabiliteten i kvalitative studiar meir utfordrande å teste, då tolkinga av datasamlinga avhenger av forskaren si forståing og analysar i den særskilte konteksten der forskinga føregår. For å tydeleggjera forskingsprosessen og styrke undersøkinga si truverd, har eg freista å gjera greie for framgangsmåte og analyse av datamaterialet. I tillegg har eg forsøkt å synleggjera informantane si stemme, slik at det vert lettare for lesaren å skulle skilje mellom kva som er primærdata, og kva som er mine eigne tolkingar og vurderingar.

Validitet handlar i fylgje Larsen (2007) om kor gyldig eller relevant noko er. I dette ligg det at svara vi finn i forskinga, faktisk er svar på dei spørsmåla ein freistar å stille (Tjora, 2010). I førekant av intervjuja gjorde eg ein pilotstudie for å sikra at spørsmåla var forståelege. I tillegg er forskingsfunna samanstillt med og vurdert i forhold til tidlegare forskingslitteratur, noko Tjora (2010) reknar som ein av dei viktigaste kjeldene til høg gyldigheit.

### 3.4 Ethiske omsyn

I fylgje Larsen (2007) er anonymitet eit av dei viktigaste etiske dilemmaa når det kjem til bruk og formidling av forskinga. I mi oppgåve har eg valt å anonymisere mine informantar ved å kalle dei I-1 og I-2 (informant 1 og 2), slik at det ikkje er mogleg å identifisera personane som inngår i undersøkinga. I fylgje Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (gjengjeve i Dalen, 2011) er det også ein hovudregel om at forskingsprosjekt som inkluderer personar, skal settast i gang berre etter deltakarens informerte og frie samtykke. I informasjonsskrivet eg sendte ut ved oppstartinga av arbeidet med mi undersøking, vart det gjort greie for føremålet med oppgåva, kva metode som skulle nyttast og korleis resultata ville presenterast og formidlast. I skrivet vart dei også informerte om at eg ville ta opptak av intervjuja, samtidig som eg presiserte at fila ville slettast så snart intervjuet var transkribert, og at dei transkriberte intervjuja deretter ville oppbevarast på passordbeskytta PC. Informantane skreiv også under på eit samtykkeskjema i førekant av intervjuja, der det stod at dei når som helst kunne velje å trekkje seg frå undersøkinga.

### 3.5 Analyse av data

Eg nytta bandopptakar under intervjuja, og i etterkant transkriberte eg lyden om til tekst. I analysen av data har eg gjennomgått intervjuja fleire gonger og laga ei oversikt der eg skilte ut det som var relevant for problemstillinga. Her organiserte eg informantane sine svar etter tema for på denne måten å avdekke meiningsfulle utsegn og gjere datamaterialet analyserbart. I fylgje Christoffersen og

Johannessen (2012) er dette ei systematisk gjennomgang av materialet. Slik har det vorte enklare å identifisera mønstre i forhold til relevant teori.

### 3.6 Moglege feilkjelder

Som forskar kan det vera utfordrande å vera heilt nøytral til det som vert forska på. Det er difor viktig å vera klar over sin eigen posisjon, og korleis den kan prega forskingsarbeidet. Som intervjuar kan ein nemleg ha stor påverknad på måten informantane svarar for seg (Larsen, 2007; Christoffersen & Johannesen, 2012). Informantane kan svara det dei trur at forskaren ynskjer å høyre, samtidig som at måten ein responderar på informantane sine svar kan påverke dette. Dersom ein til dømes nikkar eller på andre måtar gjev uttrykk for bekreftelse på det informantane svarar, kan dei oppfatta det som om at ein er einig og tilpasse svara sine deretter. I prosessen har eg også vore medviten om tolkinga av funna kan påverkast av oppfatningar eg som forskar har gjort meg på førehand (Grønmo, 2004).

## 4.0 Resultat og drøfting

I det fylgjande kapittelet vil eg, med utgangspunkt i mi problemstilling, presentere funna frå undersøkinga mi og drøfte desse opp mot relevant teori. Eg har kategorisert funna mine med utgangspunkt i analysen av informantane sine svar. Desse har eg valt å dele inn i fylgjande fem kategoriar:

1. Teikn på depresjon hjå ungdom
2. Relasjonen mellom lærar og elev
3. Tilrettelegging av undervisninga
4. Tverrfagleg samarbeid
5. Barrierar og utfordringar

### 4.1 Teikn på depresjon hjå ungdom

Når det kjem til informantane sitt syn på korleis ein som lærar kan registrere den deprimerte eleven på skulen, vekta dei begge endring i eleven sin veremåte som hovudkjenneteiknet på at eleven slit med depresjon. Den eine informanten uttrykte det slik: «Endring i eleven si åtferd over tid, det er som regel eit viktig signal. Då bør ein undre seg; Kva er det dette eigentleg dreiar seg om?» (1-2) Informantane hevda at denne åtferdsendringa innebar senka stemningsleie, negative tankemønster og manglande interesse for aktivitetar som eleven tidlegare har likt. Den eine informanten fortalde at ein gjerne får auge på det i form av ei mimikklausheit og apati hjå ungdommen. Vidare trekte begge

informantane fram manglande konsentrasjon og lågt energinivå som moglege indikatorar. Dei har ofte veldig negative tankar om seg sjølv, om verda og om framtida, fortalde I-1. For mange ungdommar bidreg slike tankar også til skuldkjensle og skam: «Dei tenkjer at dei ikkje er gode nok, flinke nok eller fine nok, og at dei har liten verdi. Og så legg dei skulda på seg sjølve» (I-1). Begge informantane fortalde også at depresjon vil kunne kome til uttrykk gjennom sosial isolasjon og manglande deltaking i det sosiale samspelet i klassen. Samtidig understreka I-2 at depresjon i andre tilfelle kan syne seg ved at eleven vert irritabel, uroleg og krev auka merksemd. Det kom også fram i undersøkinga at forseintkoming, gløyming, stigande fråvær og manglande deltaking i særskilt kroppsøvningsfaget vil kunne vera faktorar som kan indikera at eleven slit med depresjon

Kjenneteikna som informantane reknar som viktige at læraren kjenner til, samsvarar i stor grad med Bru et al. (2016) sine beskrivingar av korleis depresjon kjem til uttrykk i skulesamanheng. I lys av problemstillinga inneber dette fleire viktige aspekt, slik eg ser det. I funna kan det nemleg lesast at depresjon kan ha mange uttrykk, og at symptoma vil kunne opptre ulikt hjå den enkelte elev. For det fyrste hevdar Berg (2005) at denne kompleksiteten bidreg til at depresjon fort kan mistolkast for å vera noko heilt anna i skulesamanheng. Dermed er det fare for at ein som lærar feilvurderar signal på at eleven slit med depresjon, og heller oppfattar det som uttrykk for til dømes latskap, likesæle og forbi-passerende ungdomsproblem (Berg, 2005). På ei anna side er det ikkje til å kome i frå at ungdomstida faktisk er ein periode som for mange unge vert prega av sterke kjensler utspelt i ein kontrastfylt kvardag, jamfør Helland & Mathiesen (2009). Dette er ein del av ungdommens identitetsutvikling, og vert rekna for å vera ein naturleg del av overgangen frå å vera born til å verte vaksen. Både teorien og mine funn tyder dermed på at det for læraren også vil kunne vera ein risiko for å feiltolke noko som egentleg er normal elevåtferd, og dermed sjukeleggjere prosessar som i realiteten er innanfor normalen.

Som lærar skal ein ikkje vera psykolog eller terapeut. Men ved å vera ekstra merksam når ungdommar endrar seg, og ha kompetanse på korleis desse endringane kan tolkast, vil det vera enklare for læraren å skilje depressive symptom frå meir generelle emosjonelle kjensler (Atkinson & Hornby, gjengjeve i Bru et al., 2016). Med utgangspunkt i det faktum at svært mange unge med psykiske helseproblem ikkje søker hjelp (Helland & Mathiesen, 2009), vil det for somme elevar nemleg vera av heilt avgjerande betyding at læraren evnar å sjå at dei. Når ein ser at eleven endrar veremåte, bør ein dermed vera nyfiken på kva som kan vera årsaken til forandringa. Dersom ein er usikker kan ein drøfte si uro med kollegaar, eller kontakte kompetente personar for å få eit meir nyansert perspektiv. Til



dømes kan ein diskutere det med ein annan lærar som eleven har ein god relasjon til, eller med rådgjevar, helsesyster eller PPT (Bru et al., 2016). Når ein som lærar oppdagar noko som kan signalisera at ein elev slit med depresjon, skal meldinga i fyrste rekkje gå til leiinga ved skulen, som så bestemmer kva som skal skje vidare. Det er samtidig viktig å understreka at læraren også har ansvaret for å snakke med dei føresette dersom ein bekymrar seg for eleven si psykiske helse, slik at dei kan ta ansvar for å skaffe hjelp (Berg, 2012).

## 4.2 Relasjonen mellom lærar og elev

I undersøkinga kom det tydeleg fram at informantane vekta det å skapa gode relasjonar til elevane som ein avgjerande faktor for å vera i stand til å fange opp og støtte elevar med depresjon. Den eine informantten uttrykte det slik:

Det viktigaste læraren kan gjera, tenkjer eg er å skapa gode relasjonar til elevane. Det bør liggja i botn heile tida. Ein må kjenne dei; Kven er du? Kva er det som er bra med deg? Kva strevar du med, og kva får du til? Og så må ein møte kvar og ein av dei der dei er (I-2).

Begge informantane understreka viktigheita av å sjå kvar og ein av elevane kvar dag, å gje dei anerkjennande kommentarar og å sjå dei gode tinga og ressursane i dei. I-2 sa også at ein må nytta denne kunnskapen for å leggje til for at elevane opplever meistring. Samtidig hevda ho at læraren bør passa på at alle elevane vert inkluderte på skulen og gje dei vissheit om at mangfald er ein fin ting: «Ein må gje elevane kjensla av at; slik som eg er, slik er det veldig greitt å vera». Også I-1 la vekt på dette, då ho hevda at læraren bør gje elevane kjensla av at dei er verdfulle, at dei er gode nok, og at dei får respekt for seg sjølve. Begge informantane var også samstemde i at læraren må ha mot til å spørje elevane korleis dei har det og tore å spørje om det som er vanskeleg.

Dei øvrige funna kan sjåast i lys av Berg (2005) som hevdar at det ikkje handlar det om at læraren skal vera "sosialarbeidar", men om å vera eit medmenneske som har evna til å sjå og bekrefte andre. Både teori og funn peikar på behovet for at læraren evnar å leite fram eleven sine ressursar og byggje på dei. Som lærar må ein gje tryggleik og nærleik, og dette inneber slik eg ser det at ein anstrengar seg for å verta kjend med eleven si verd; at ein kjenner til dei sterke sidene og interessene hans, og at ein rosar, anerkjenner og bekreftar eleven. På denne måten kan ein lærarar gje eleven opplevinga av å vera sett og akseptert, uavhengig av skuleprestasjonar. Sett i samband med Drugli og Nordahl (2010), vil dette også bidra til å styrke læringsmiljøet og dermed også eleven si oppleving av tilknytning til skulen.

I skulen møter ein elev som ber med seg ulike erfaringar, både positive og negative. Medan mange elevar gjerne har eit grunnleggjande tillitsfullt sinn og er lette å skapa ein relasjon til, treng kanskje sårbare elevar meir tid før dei kjenner seg trygge. Som nemnd i kapittel 2.5 kan den deprimerte eleven samtidig framstå som tilbaketrekt og lite krevjande når det gjeld læraren si merksemd. Kanskje er det lett å oversjå elevar som ikkje lagar bråk, som ikkje masar å verte sett og som krev lite frå omgjevnadane? (Berg, 2005). Kanskje kan dei også opplevast som avvisande. Med utgangspunkt i det faktum at det er dei sårbare elevane som har mest behov for lærarstønad, er det viktig å understreka at det er læraren som har ansvar for kvaliteten på relasjonen, ikkje eleven (Drugli & Nordahl, 2010). Slik eg ser det, betyr dette for det fyrste at læraren har eit stort ansvar i høve til korleis han tolkar eleven sine signal. Til tross for at eleven tilsynelatande kan verka avvisande og lite engasjert, ynskjer han truleg aller mest å verte sett og anerkjend. Samtidig inneber det at ein som lærar bør ha trua på at ein faktisk kan spela ei rolle i å bidra til ei positiv utvikling for eleven, og ikkje verta makteslaus og gje opp om ein vert avvist.

### 4.3 Tverrfagleg samarbeid

Begge informantane var tydelege på at dei rekna samarbeid mellom ulike hjelpeinstansar som svært viktig i møte med ungdom som strevar med depresjon. Den eine helsesystemer uttrykte det slik: "Tverrfagleg samarbeid tenkjer eg er utruleg viktig. Me har ulike kunnskapar, og på den måten kan me utfylla kvarandre". Samtidig la begge informantane vekt på at dei ynskjer at læraren skal ha låg terskel for å ta kontakt med andre instansar, om det så berre er for å rådføre seg om noko. Den eine informanten understreka at dette er nødvendig for å få eit godt og nyansert bilete av eleven sin situasjon. I-1 uttrykte likevel eit behov for at denne terskelen vert endå lågare for læraren enn kva den er i dag. Ho fortalde nemleg at ho har inntrykk av at mange lærarar helst ynskjer å ordne opp i alt sjølve. Dette såg ho på som svært synd.

Dagens skule er prega av eit mangfald av elevar, både med ulik sosial og kulturell bakgrunn og ulike ressursar, føresetnadar, vanskar og behov. For at ein som lærar skal kunne handtere dei utfordringane som fins i elevgruppa, og tilfredsstillast kravet om at dette mangfaldet av elevar har rett til ei likeverdig og tilpassa opplæring, reknar Berg (2012) det som heilt nødvendig at skulen har eit hjelpeapparat å støtta seg til. Dette behovet vert også understreka av mine informantar. Den eine informanten i mi undersøking kunne fortelja at ho opplevde det som om at mange lærarar har for høg terskel for å kontakte andre instansar, og at dei gjerne tek store delar av ansvaret sjølve. Som synt i del 2.7.3, tyder

forsking på at det er store manglar i samanheng, samordning og relevans i det tverrfaglege samarbeidet mellom skule og hjelpeapparat (Berg, 2012). Kanskje har somme lærarar for liten kunnskap om kva andre instansar kan bidra med, noko som kan påverke deira forventningar til samarbeidet i ei negativ retning? På ei anna side er det ikkje til å kome i frå at det for læraren kan opplevast som om at andre hjelpeinstansar ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om skulen som system og som arbeidsplass, og kva for rammer og føresetnadar skulen faktisk har å rette seg etter. Når forslaga til tiltak byggjer på føresetnadar om ressursar og moglegheiter som skulen ikkje rår over, er det mykje som tyder på at dette kan representere ei hindring i det tverrfaglege samarbeidet (Berg, 2012).

For at skulen og elevar med depresjon skal kunne nyttiggjera seg av kompetansen som dei ulike instansane rår over, tyder både funn og teori på eit behov for at dei ulike instansane har klart formulerte mål for samarbeidet. I tillegg synast det viktig at ein har respekt for kvarandre sin kompetanse og synspunkt, og kunnskap om kva den enkelte instans kan bidra med (Berg, 2012).

#### 4.4 Tilrettelegging i undervisninga

Informantane la i mi undersøking vekt på at elevar som strevar med depresjon gjerne vil ha behov for at læraren legg opp skulearbeidet etter føresetnadane til deira. Informant 2 rekna det som avgjerande å gje eleven ei forståing for at dei er ynskt i klassen, og at læraren signaliserer at han har lyst å ha eleven der. Med ein gong dei er vekke frå skulen og dei ikkje er med på ting, så missar dei jo både det faglege og det sosiale. Då vert det endå vanskelegare å kome inn tilbake att. Så ein må legge såpass godt til rette at dei kan få lyst til å vera der», fortel ho. Begge informantane vekta også det å syne forståing for eleven sin situasjon, og hjelpa eleven til å fokusere på det positive som ein viktig faktor for å bidra til stønad og ei positiv utvikling for eleven. Den eine informanten uttrykte det slik: «Det å hjelpa eleven med å sjå kva som er positivt, kva ressursar ein har og kva ein kan arbeide vidare med, det ser eg på som voldsamt viktig».

Her får informantane støtte hjå Berg (2005) som hevdar små tiltak kan vera det som skal til for at den deprimerte eleven faktisk orkar å kome på skulen. Dersom ein ikkje legg godt nok til rette for eleven, kan dette få store konsekvensar for både fagleg, sosial og emosjonell utvikling. Som synt i kapittel 2.5 kan elevar med depresjon oppleve vanskar med konsentrasjonen og det å skulle ta avgjersler i forhold til skulearbeidet. I fylgje Dikel (2014) vil langsiktige og diffuse mål kunne auka risikoen for at eleven tyr til unngåingsstrategiar eller at konsentrasjonen vert forstyrra. Dersom ein som lærar avtalar

kortsiktige og konkrete mål med eleven som han kan retta seg etter, er det mykje som tyder på at det vil vera mindre risiko for at bekymringane forstyrrar konsentrasjonen.

Funna mine er også i samsvar med fagstoff som seier at det er viktig å hjelpa elevane til å sjå kva som er positivt og kva ressursar eleven faktisk har. Sjølv om dette er noko eg reknar som essensielt i møte med alle elevar i skulen, gjeld dette behovet i særskilt grad for elevar med depresjon. Bru et al. (2016) hevdar nemleg at den deprimerte eleven gjerne har ei kjensle av verdlausheit, og undervurdera dei moglegheitene dei har for å lukkast med skulearbeidet. Ein konsekvens av dette kan vera at eleven havnar inn i ein sjølvforsterkande vond sirkel, der negative forventningar bidreg til redusert arbeidsinnsats, som igjen fører til endå meir negative forventningar (Bru et al. 2016:80). Det er ikkje vanskeleg å forstå at dette vil kunne gjere det vanskeleg for eleven å planlegge og ta initiativ. For at ein som lærar skal kunne hjelpe eleven til å få tru på dei ressursane dei har, synast det dermed viktig å legge til rette for arbeidsoppgåver som gjev elevane opplevinga av å lukkast, og gje dei ros og bekræftelse når dei får det til.

#### 4.5 Barrierar og utfordringar

I mi undersøking kom det fram eit par utfordringar i samband med læraren si rolle i å fange opp og støtte elevar med depresjon. I-1 uttrykte for det fyrste uro over at ein del lærarar tar for lett på det når dei observerer at elevar endrar åtferd: «Eg syns at ein del lærarar har fort for å tenkje at "ja ja, men det går jo over. Vi ser det an." Det tenkjer eg er for dårleg» (I-1). Informanten trekte også fram ein episode der ho i samband med eit arrangement på skulen, hadde registrert ei ung jente som ho tykte såg så mimikklaus og trist ut. Då helsesystema spurde lærarane om denne jenta, fekk ho til svar at «slik har ho vore i årevis». Dette var ei plikttoppfyllande jente, hevda ho. Informanten meinte at lærarane burde ha kontakta ho for lenge sidan når dei såg at jenta signaliserte at ho ikkje hadde det bra. Kanskje såg ikkje lærarane det som sitt ansvar då jenta uansett var skuleflink og lite krevjande?

Ei anna utfordring som vart identifisert i undersøkinga, handla om ungdomane sine opplevingar av stress og press. Informanten hevda av mange av ungdomane ho snakkar med, fortel at vanskane deira ofte syner seg å ha grobotn i press og forventningar, då blant anna signalisert frå læraren: «det handlar jo ofte om dette med stress og press og forventningar... frå foreldra, frå lærarane og frå ungdomane sjølve. Forventningane til dei... At alt skal vera så bra». Vidare hevdar ho at desse ungdomane ofte fortel at dei ikkje ynskjer at det skal vere slik, men at dei likevel vert så styrte av alt

utanfrå. Det kjem fram at informanten ser på fagleg press frå læraren som noko som kan bidra til vanskar hjå dei unge.

Dei øvrige funna kan knytast til Raundalen og Schultz (gjengjeve i Olsen & Traavik, 2010) som i 2007 hevda at lærarar må verte flinkare til å "gå og sjå" framfor å "vente og sjå" i møte med unge som slit. Det kan vera grunn til å stille spørsmål ved om lærarar i dagens skule er for passive når dei observerer at elevar endrar veremåte. Vidare kan ein spørja om lærarane er rusta til å møte unge med psykiske vanskar, og om dei ser dette som sitt ansvar. Ein rapport frå utdanningsdirektoratet si spørjeundersøking blant lærarar, skuleleiarar og skuleigarar "Psykisk helse i skolen", syner at nesten éin av to lærarar ikkje tykkjer at dei har tilstrekkeleg kompetanse til å fylgje opp og leggje til rette for elevar med psykiske vanskar. Samtidig syner rapporten at eit fleirtal av lærarane ynskjer at skulen skal arbeide systematisk førebyggjande og fremja god psykisk helse, men at dei færreste av dei opplever at skulen faktisk gjer dette (Holen & Waagene, 2014). Å ikkje vite skaper avmakt og hjelpelausheit, og både funn og teori tyder på at det er behov for ei kompetanseheving blant lærarar; både når kjem til å leggje til rette for at psykiske helseproblem ikkje oppstår, å kunne identifisere unge i risiko og bidra til at dei som har utvikla psykiske vanskar kan få hjelp og stønad til ei positiv utvikling.

På ei anna side er det viktig å understreka at det ikkje er rettmessig å skulda på lærarane for alt som ikkje går bra. Som lærar er ein nemleg ein del av eit komplisert system, der det er fleire forhold som spelar inn på læraren si yrkesutøving. Det kan dermed seiast å vera ein heilt essensiell faktor at skulesystemet faktisk støttar opp under den enkelte lærar si yrkesutøving, legg forhalda til rette for at læraren får utvikle kompetanse, og gjev dei moglegheit til å nytta seg av den (Berg, 2012). I den anledning er det verdt å nemne at det på samfunnsnivå vert sendt signal om kva som er viktig gjennom den offentlege skuledebatten, gjennom sentralt iverksette skulevurderingar og gjennom planar og forskrifter. I dag handlar desse signala i stor grad om at det det er resultatata som tel, og at desse resultatata vert vurdert relativt, i konkurranse med andre land og skular (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er liten tvil om at dette påverkar lærarane sin praksis. Når fokuset ligg på læringsresultata, er det mykje som tyder på at dette vil føre til at læraren vert mindre oppteken av sjølve læringsprosessen, og dei faktorane som bidreg til å avgjere om den vert god eller dårleg (Berg, 2012). Faktum er imidlertid at gode skuleprestasjonar er avhengig av at elevane har evne og moglegheit til å konsentrera seg om læringsoppgåvene i augeblikket, og til å kunne oppretthalde innsatsen over tid; fagleg læring og elevane si psykiske helse er gjensidig påverka av kvarandre (Bru et.al, 2016).

## 5.0 Avslutning

I denne undersøkinga har eg freista å belysa korleis læraren kan fange opp og støtte elevar med depresjon på ungdomsskulen. Gjennom prosessen har eg lært mykje om betydninga av ein god relasjon mellom lærar og elev - både for at læraren skal evna å få auge på endringar som kan signalisera at noko er gale, og for å kunne vera ei støtte for eleven. Alle elevar har behov for å verte sett og anerkjende, og som lærar må ein vera medviten sitt ansvar for å sjå mennesket bak eleven – til tross for at den deprimerde ungdomen gjerne syner lite interesse. Når ein ser at elevar endrar veremåte, bør ein også vera nyfiken på kva som kan vera årsaken til dette, i staden for å vente og sjå eller avskrive det som eit forbipasserande problem. Små tiltak i skulekvardagen kan nemleg vera det som skal til for å bidra til ei positiv utvikling for eleven. Eg har også fått auka kunnskap om betydninga av eit godt tverrfagleg samarbeid, samtidig som eg har fått innsikt i nokre av føresetnadane for at dette samarbeidet skal fungere.

Både funn og teori tyder på at god og tidleg hjelp til unge med depresjon kan utgjera eit vesentleg bidrag når det gjeld å hindre negativ utvikling og påverke dei i ei meir positiv retning. Slik det er i dag, er det mykje som tyder på at kunnskap om psykisk helse i auka grad bør tilgjengeleggjerast for å fremja og ivareta born og unge si utvikling. Som lærar er ein nemleg plikta til å arbeide for å skapa eit psykososialt miljø som fremjar elevane si helse, jamfør opplæringslova §9a. Sjølv om læraren sitt ansvar ikkje handlar om å diagnostisera eller behandla, inneber dette at elevar som har vanskar knytt til si psykiske helse bør kunne forvente at læraren har auger til å sjå dei; at ein har basiskunnskap om kva som er tidlege signal på at ein depresjon er i utvikling og at ein tek ansvar for å spørja det somme gonger livsviktige spørsmålet som 10. klassingen i mitt forord så sårt sakna: «korleis har du det, egentleg?»

## 6.0 Litteraturliste

Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske – Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Berge, T & Repål, A. (2003). *Lykketyvene: Hvordan overkomme depresjon?*. Oslo: Aschehoug forlag

Bru, E. Idsøe E & Øverland, K. (2016). Introduksjon – psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bru, E. Garvik, M, Øverland, K & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (red), *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Helland, M.J. & Mathiesen, K.S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt

Helsedirektoratet. (2016). *Kodeverket ICD-10 (og ICD-11)*. Henta den 21.01.2016 frå:  
<https://helsedirektoratet.no/helsefaglige-kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. (2014/9). Oslo: NIFU. Henta 21.01.2016 frå:  
<http://www.nifu.no/files/2014/05/NIFUrapport2014-9.pdf>

Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske plager. I E. Bru, E. Idsøe & K.

Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*.

Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

LK06. (2006). *Generell del av læreplanen*. Henta den 15.01.2016, frå:

[http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_b m.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b m.pdf)

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Meld. St. 16 (2006-2007). *...Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Henta den

07.04.2016 frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Olsen, I.O. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget vigmostad & Bjørke AS

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Henta den

12.03.2016 frå: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)

Paulsen, C. (2013). Start oppfølging tidligere. *Psykisk helse, nr. 1-2013*. Henta den 04.03.2016 frå:

<http://psykiskhelse.no/bladet/2016/start-opp%C3%B8lging-tidligere>

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad &

Bjørke AS



## 7.0 Vedlegg

### Intervjuguide

<p><b>Fase 1</b> Rammesetting</p>	<p>1. <b>Laus prat (5-10 min)</b></p> <p>2. <b>Informasjon om temaet (5-10 min)</b></p>
<p><b>Fase 2</b> Erfaringar</p>	<p>3. <b>Overgangsspørsmål (10 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kva erfaringar har du med temaet frå tidlegare?</li></ul>
<p><b>Fase 3</b> Fokusering</p>	<p>4. <b>Nøkkelspørsmål (50 min)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kva legg du i nemninga/diagnosen depresjon?</li><li>• Kortid ville du ha mistenkt at ein ungdom sleit med depresjon?</li><li>• Kva kunnskapar meiner du at lærarar treng om elevane si psykiske helse?</li><li>• Kva rolle tenkjer du at skulen og lærarar har i forhold til elevar med depresjon?</li><li>• Korleis tenkjer du at ein som lærar kan registrere den deprimerte eleven på skulen?</li><li>• Korleis går ein fram når ein oppdagar at ein elev slit med depresjon?</li><li>• Kva tenkjer du at den deprimerte eleven vil ha behov for, for å kunne få ei positiv utvikling?</li></ul>
<p><b>Fase 4</b> Tilbakeblikk</p>	<p>5. <b>Oppsummering av funn</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Har eg forstått deg riktig når du seier at...?</li><li>• Er det noko du vil leggje til?</li></ul>