



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Psykisk helse i skolen, hvordan hjelpe?

Eli Thorn

Totalt antall sider inkludert forside: 29

Molde, 22.05.16



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15 studiepoeng

Veileder: Tore Andestad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 22.05.16

Antall ord: 8910

Forord

I skolens Læreplan generelle del, slås det fast at:

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (...).»

I dagens norske skole er dette et viktig mål, men et mål som kan virke vanskelig å nå. I Norge i dag, vet vi at det finnes i gjennomsnitt 4- 5 elver i hver klasse som strever med psykiske vansker eller lidelser. Barne- og ungdomsår er en vanskelig tid for mange, slik har det alltid vært. I dagens samfunn har vi mange nye utfordringer for barn og unge som ikke fantes noen tiår tilbake. At fokuset er større på barn og psykiske helse, ser mange på som et fremskritt, men diskusjonene og fokuset trenger ikke bare å være av det positive. Kritikerne mener vi fokuserer for mye på diagnoser og sykelliggjør normaliteten. Men dersom mange unge ikke klarer å ta hånd om seg selv, komme gjennom skolegang og komme ut i arbeid, har dette store økonomiske konsekvenser for det norske samfunnet. Flere er enige om at det er viktig med tidlig innsats for barns psykiske helse i både barnehager og skoler.

Sammendrag

Formålet mitt med denne fordypningsoppgaven, har vært å forsøke å belyse hvordan lærerne og skolen kan hjelpe barn som har utfordringer med psykisk helse. Til enhver tid regner vi med at om lag 15-20 prosent av barn mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av symptomer på psykiske lidelser.

Jeg har i den forbindelse sett på hvilken samtalekompetanse som lærerne kan trenge for å hjelpe. Herunder har jeg trukket frem dialektisk relasjonsforståelse og begreper fra dialog-teori jeg tenker er nyttig. Jeg har støttet meg til teori fra blant andre Gamst, Øvreeide og Schibbye. Videre har jeg sett på hvilke tanker og ideer som har kommet frem i forskning,

rapporter og utredninger om skole og psykisk helse. Bakgrunnen er antakelsen om at stadig flere av barn og unge i dag sliter med psykiske vansker og lidelser, og at skolene og skoleeierne har behov for beredskap og kompetanse utover det pedagogiske for å imøtekomme mangfoldet av elevers forutsetninger og behov. Videre indikerer forskning at lærere gjør en aktiv innsats for å tilrettelegge både i og utenfor undervisning, samtidig som de har behov for mer kompetanse. En type kompetanse *kan* være relasjons- og samtalekompetanse, og den dialogiske samtalemotoden DCM kan være en metode som hjelper lærerne, i tillegg til teori og kunnskap om relasjonsforståelse. Ludvigsen- utvalget har kommet med en rapport som kalles «Elevenes læring i fremtidens skole», utvalget mener de har kommet frem til kompetanser som gir visjoner, strategier og handlingsrom for å utvikle skolen de neste 20-30 årene. Et av flere overordna tema, er fokus på folkehelse og livsmestring. Dette støtter antakelsen om at norsk skole må ha et større fokus på psykisk helse i skolen i fremtiden. Flere andre rapporter og prosjekter som; *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*, og *Et lag rundt læreren*, gir innsikt i hvordan vi kan tenke nytt om skole og barns psykiske helse.

Kompetansen til lærerne som enkeltfaktor kan styrkes fordi vi antar at lærernes relasjon til sine elever er avgjørende for om elevene trives og mestrer skolen. Lærerne kan gjennom de uformelle og formelle samtalene i skolen skape rom for god relasjon og avdekke om elevene trenger ekstra hjelp og oppfølging.

I AFI- rapporten 6/2015: *Hva lærerne ikke kan*, kommer det frem at det viktig å skaffe seg et kunnskapsgrunnlag om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte og utvikle modeller for hvordan flerfaglig samarbeid i skolen kan se ut. Det vil være interessant å se om flere yrkesgrupper inn i skolen, vil være en av løsningene på de utfordringen vi som lærere står i.

1.0	Innledning	1
1.1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Definisjon av sentrale begreper	2
1.3.1	Psykisk helse	3
2.0	Metode/ framgangsmåte	4
3.0	Presentasjon av forskning relatert til problemstilling.....	5
4.0	Teoretisk referanseramme	5
4.1	Dialektisk relasjonsforståelse	6
4.2	Lærer- elev- relasjon	6
4.3	Dialog- dialogprinsipper og dialogprosessen	7
4.3.1	Inntoning og rytme	8
4.3.2	Triangulering	8
4.4	Den Dialogiske Samtalemotoden	9
4.4.1	Mentalisering.....	10
4.4.2	Anerkjennelse.....	11
4.4.3	«Trakten» - åpen og lukket kommunikasjon.....	11
5.0	Diskusjon.....	12
5.1	Skole og psykisk helse	12
5.2	Læreren som enkeltfaktor	16
5.2.1	Uformelle samtaler.....	17
5.2.2	Formelle samtaler.....	20
6.0	Avslutning	23

1.0 Innledning

Min bakgrunn ved oppstarten av videreutdanningen: Psykososialt arbeid med barn og unge, er allmennlærerutdanning og ca. 20 års erfaring som lærer i norsk barneskole. Gjennom videreutdanninga om psykososialt arbeid med barn og unge har vi lært teori som kan være til nytte når vi vil forstå barn, ungdom og familier som har det vanskelig. Det har vært en spennende reise der vi har vært innom mange interessante temaer og bøker, inspirerende forelesere og nyttige diskusjoner med veiledere og medstudenter. Psykisk helse hos barn og unge har kanskje aldri før hatt så stort fokus i media og samfunnsdebatter som nå. Det norske samfunnet må ta inn over seg antakelsen om at stadig flere av de yngre sliter med psykiske plager. Diskusjonene går og meningene er mange på hvorfor det er slik at kanskje flere unge i dag trenger hjelp i forhold til psykisk helse.

I mitt arbeid som lærer og gjennom videreutdanningen har mye av mitt fokus vært psykisk helse i skolen, og derfor vil jeg prøve å belyse noen av de utfordringene vi opplever i norsk skole relatert til psykisk helse. Et felt som jeg har vekt interesse hos meg har vært samtaler med barn, og samtalemetodikk spesielt. Det finnes mange typer samtaler man kan ha med barn avhengig av situasjon og hensikt, og i denne oppgaven ønsker jeg å beskrive og ha fokus på en type samtale som har som mål å la barnet uttrykke seg fritt gjennom dialog med en voksen og reflektere over egen situasjon. Jeg vil forsøke å belyse hvordan økt kunnskap om samtalemetodikk kan hjelpe lærere i arbeidet med psykisk helse i skolen.

1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Som lærer i skolen møter en mange barn og kommer tett inn på livene deres. Vi har mange møtepunkt i løpet av en dag og mange samtaler med barna. Noen av samtalen er uformelle og uproblematiske, noen er vanskelige og utfordrende. En må være modig og ha lyst til å snakke med barn om det som er vanskelig. Det kan være alt fra krangling i friminuttet, situasjonen hjemme, angst, mobbing, press, lekser og så videre. I arbeidet mitt som lærer er det mange ganger jeg opplever at jeg ikke klarer godt nok å samtale med barna. Å innta et barneperspektiv der barnet er aktiv deltaker i en samtale, krever kunnskap, mot og

trygghet hos deg som fagperson. Det er en klar sammenheng mellom den profesjonelle voksnes kommunikasjonsferdigheter og barns forutsetninger for å formidle seg (Gamst, 2011, 17). Psykisk helse i skolen er satt på dagsorden. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har ved flere anledninger uttalt seg i media og dokumentarserien «Sykt perfekt» i TV2 har satt fokus på de unges psykiske helse denne vinteren. NRK har også hatt flere temaserier om unge og psykisk helse i beste sendetid. Flyktningekatastrofen i Europa det siste året vet vi vil utfordre det norske samfunnet, fordi mange av dem som kommer til Norge vil trenge hjelp i forhold til traumer og psykiske lidelser og mange av disse vil være barn i skolen. I tillegg er det mye nytt innen forskning og utredelser fra det offentlige, i forhold til skole og psykisk helse.

1.2 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er hvordan vi som lærere samtaler med elevene om det som er utfordrende for dem i skolen og hverdagen, og hvordan skolen best kan hjelpe barn med utfordringer. Jeg har derfor valgt å formulere følgende problemstillingen:

Howdan kan lærerne og skolen best hjelpe de skolebarna som har utfordringer med psykisk helse og hvilken samtalekompetanse trenger da lærerne?

1.3 Definisjon av sentrale begreper

Jeg vil her utdype hva jeg legger i betydningen av de sentrale begrepene, som jeg har benyttet i problemstillingen min. Med barn menes i denne sammenheng elever i barneskolealder, 1. til og med 7. klasse og med lærere menes lærere i barneskole. I begrepet samtalekompetanse legger jeg at lærerne skal øke sine samtalekvalifikasjoner med mer kunnskap om dialogisk kommunikasjon, både teoretisk og praktisk. Jeg har avgrenset oppgaven til ikke å komme inn på PPT (Pedagogisk- psykologisk tjeneste) og BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), sin rolle i arbeidet med psykisk helse i skolen.

1.3.1 Psykisk helse

Verdens helse organisasjon (WHO), sin definisjon på god psykisk helse er:

«En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressituasjoner i livet, kan arbeidet på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet».

Dystre tall viser at om lag 70 000 barn og unge har lidelser som trenger behandling.

Det er vanlig å skille mellom psykiske *plager* (vansker) og psykiske *lidelser*. Med psykiske plager mener vi tilstander som oppleves som belastende, men ikke i så stor grad at de karakteriseres som diagnoser. Betegnelsen psykiske lidelser brukes bare når bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt. Psykiske plager er et stort helseproblem hos barn og unge i Norge i dag.

Til enhver tid regner vi med at:

- 15–20 prosent av barn mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjon på grunn av symptomer på psykiske lidelser som angst, depresjon og atferdsforstyrrelser (1–4).
- Cirka halvparten (åtte prosent) av disse, det vil si om lag 70 000 barn, har så alvorlige symptomer at det tilfredsstiller kravene til en psykiatrisk diagnose. De aller fleste av disse trenger behandling
- 135.000 barn har foreldre som sliter med alvorlige psykiske lidelser eller alkoholavhengighet (<http://www.fhi.no/artikler/?id=84062>. 23.04.16).

Med «psykisk lidelse» menes som regel alvorlige psykiske tilstander, ofte med en diagnose som krever behandling av det profesjonelle hjelpeapparatet. Det kan imidlertid være glidende overganger mellom når en elev har problemer som kan karakteriseres som en psykisk lidelse og når det beskrives som en psykisk vanske. I forskningsrapporten fra NIFU som jeg refererer til senere i oppgaven, har de valgt å bruke uttrykkene «psykiske problemer» eller «psykiske vansker» som fellesbetegnelser for begge. Med dette menes tilstander som er plagsomme for den enkelte og som i ulik grad går utover normal fungering og læring. Der hvor de har omtalt alvorlige, diagnostiserbare problemer spesielt, har de imidlertid brukt betegnelsen psykisk lidelse. Med dette menes tilstander som er plagsomme for den enkelte og som i ulik grad går utover normal fungering og læring.

2.0 Metode/ framgangsmåte

For å finne aktuell teori i forhold til oppgavens problemstilling gjorde jeg et litteratursøk. I starten av mars søkte jeg i Oria, Norart og ERIC med kombinasjoner av ordene: *barn, child, samtale, convers, skole, school* og fikk 27 treff. Jeg hadde ikke med begrepet psykisk helse i skolen i disse søkene. Jeg leste gjennom sammendragene på de artiklene som var aktuelle, men fant ingen som jeg syntes belyste problemstillingen min. På dette tidspunktet i arbeidet med oppgaven, var mitt fokus i hovedsak samtalemetodikk i skolen.

Som lærer i skolen benytter jeg meg av Utdanningsdirektoratets hjemmesider (UDIR), i forskjellige sammenhenger, for å hente ut informasjon, kunnskap, tips og veiledning. På UDIR sine sider kom jeg over en forskningsrapport som heter «Psykisk helse i skolen», denne rapporten tenkte jeg var nyttig i forhold til oppgaven. På arbeidsplassen min fikk jeg også utdelt et magasin fra UDIR. I dette magasinet.udir.no/2016/, fant jeg en artikkel av Christina Tellefsen, der hun viser til en rapport som heter: *Elevenes læring i fremtidens skole*. Her refererer hun til Ludvigsen- utvalget og NOU-er (Norges offentlige utredninger).

Ved søk på «*psykisk helse i skolen*» i Google, fant jeg en artikkel i Bedre Skole av Pålshaugen, Borg. *Elevenes psykiske helse i fremtidens skole*. nr. 4, 2015,10. Videre søk i Google på Pålshaugen, resulterte i funnet av AFI- rapportene: *Et lag rundt læreren*. 8/2014. Høyskolen i Oslo og Akershus og: *Hva lærerne ikke kan. Et lag rundt eleven*. AFI-rapport 6/2015. På grunn av disse funnene, som jeg fant interessante, ble fokus i oppgaven min også endret. Fra bare å omhandle barnesamtaler i skolen, forsøkte jeg å se på hvordan både skolen og lærerne kan hjelpe barn med psykisk helse, og at økt samtalekompetanse kan være en type kompetanse som kan være virksom i lærerens arbeid.

I oppgaven har jeg støttet meg mest på litteratur i form av bøker som omhandler barnesamtaler og kommunikasjon- og relasjonsteori, i tillegg til artikler og rapporter. Jeg har også benyttet meg av UDIR (Utdanningsdirektoratet) sine nettsider som er etaten for barnehage, grunnskole og videregående opplæring under Kunnskapsdepartementet.

3.0 Presentasjon av forskning relatert til problemstilling

I 2014 kom en forskningsrapport fra Utdanningsdirektoratet som heter «Psykisk helse i skolen». Den er gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Det var 1989 lærere, 544 skoleledere, 16 fylkeskommuner og 90 kommuner, som deltok i spørreundersøkelsen. Denne rapporten inneholdt analyser av svar fra lærere, skoleledere og skoleeiere på spørsmål om hvordan skolen forholdt seg til temaet psykisk helse, både med tanke på forebyggende arbeid og skolens møte med elever som har psykiske vansker. Rapporten oppsummerer med at et stort flertall av lærerne mener at skolen skal arbeide systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Likevel er det bare et mindretall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør dette. Videre indikerer undersøkelsen at lærere gjør en aktiv innsats for å tilrettelegge både i og utenfor undervisningen for elever med psykiske vansker. Samtidig uttrykker lærere at de har behov for – og ønsker *mer kompetanse*, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier (Holen, S. og Waagene, E. 2014).

På spørsmål om lærerne i løpet av de siste tre årene har opplevd å ha elever med psykiske vansker som de mente trengte hjelp, har nesten 80 prosent opplevd dette. Av de som svarte bekræftende, oppgir lærere på grunnskolen at de i gjennomsnitt har hatt 4 elever med psykiske vansker. Jeg tenker det er interessant å merke seg at nesten én av to lærere ikke synes at de har *tilstrekkelig kompetanse* til å følge opp i stor grad og til å tilrettelegge spesielt for elever med psykiske vansker, både i og utenfor undervisningen (Holen, S. og Waagene, E. 2014).

4.0 Teoretisk referanseramme

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse teori jeg mener er hensiktsmessig for drøfting av problemstillingen. Jeg vil gi en teoretisk beskrivelse av de viktigste begrepene. I denne delen av oppgaven har jeg hovedsakelig tatt utgangspunkt i litteratur fra Haldor Øvreeide og Kari Trøften Gamst, med støtte i Anne-Lise Løvlie Schibbye. Jeg har også benyttet meg av teori fra Liv Mette Gulbransen og May Britt Drugli sine tanker om lærer og elev relasjonen.

4.1 Dialektisk relasjonsforståelse

Dialektikk kan en oversette som samtalekunst. Det er en metode som søker å avklare et problem gjennom spørsmål, motspørsmål, bevis, motbevis eller argument og motargument (Aadland 2009, 279). Dialektikk henger sammen med det å føre en dialog, en samtale mellom to personer. Her er det naturlig å gå tilbake til hermeneutikken og Diltheys hermeneutiske spiral. En må prøve å leve seg inn i andre menneskers subjektive opplevelser for å gjengi en sak sett «innenfra», en prosess som veksler mellom å se helheten og studere de enkelte deler (Aadland 2009, 279).

Den dialektiske metoden ble først og fremst beskrevet av Georg F. Hegel. En dialektisk teori er en tenkning og betraktningssmåte om hva som påvirker en relasjon, og som viser oss det mangesidige ved relasjoner. Det «relasjonelle selv» utgjør et sentralt poeng. Med «det relasjonelle selv» menes at du på den ene siden står i relasjon til deg selv og din identitet, og på den andre siden til de relasjonene du er knyttet nært til eller er i. Da er det relasjonelle prosesser i to retninger; innover i deg selv ved kontakt med indre prosesser, og utover i relasjon, i dialog med deg selv og andre. En kan si at de indre og ytre relasjonelle prosessene står i et dialektisk, gjensidig forhold til hverandre (Gamst, 2011, 39).

Hegel hevdet at en persons bevissthet blir til i eller via den andres bevissthet. Det å utvikle egen bevissthet er å gjenkjenne seg selv i den andre og ta seg selv tilbake som forandret, det driver bevissthetsutviklingen fremover (Løvlie Schibbye 2009, 51). I en profesjonell samtale er du både «i» og «utenfor» samtalsituasjonen samtidig. Samtalen blir meningsfull når du greier å betrakte samhandlingen mellom deg og barnet, inntar barnets perspektiv og samtidig er bevisst ditt eget perspektiv (Gamst 2011).

4.2 Lærer- elev- relasjon

Man kan forstå lærer-elev-relasjonen blant annet ut fra det psykologiske behovet vi mennesker har for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner, en forståelse forankret i tilknytningsteorien. I tillegg kan transaksjonsmodellen brukes for å

forstå hvordan kjennetegn ved eleven og elevens miljø gjensidig påvirker hverandre. Med transaksjonsmodellen menes hvordan kjennetegn ved eleven, som et eget lite system, er i et gjensidig samspill (transaksjoner) med andre omliggende faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid (Drugli 2012, 17). Forståelse av risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i og rundt eleven er en del av transaksjonsmodellen. Risikofaktorer er faktorer i eleven selv eller i elevens miljø, og kan øke sannsynligheten for en negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorer vil derimot kunne bidra til å demme opp for effekten av risikofaktorer, og er sentrale for elever som har vansker. Hvorvidt elevens utvikling blir positiv eller negativ kan henge sammen med blant annet balansen mellom risiko og beskyttelse i og rundt eleven. En god lærer-elev-relasjon kan virke som en beskyttelsesfaktor for elever med ulike vansker, mens en negativ lærer-elev-relasjon vil kunne bli en risikofaktor i en elevs utviklingsprosess (Drugli, 2012, 18).

Lærernes relasjonskompetanser vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Å være relasjonskompetent, er å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for elevene (Drugli, 2012,45).

4.3 Dialog- dialogprinsipper og dialogprosessen

Helt fra fødselen av har vi mennesker en naturlig kapasitet i oss til å kommunisere. Det er en medfødt, refleksiv evne til å gå inn i et rytmisk, dialogisk samspill (Øvreide, 2009, 72). I Daniel Sterns utviklingsmodell defineres selvet som barnets måte å organisere erfaring på. Utviklingen av barnets selv vil kontinuerlig forankres i relasjonserfaring med andre (Gulbrandsen, 2006, 172). Utviklingen av barnets selvopplevelse eller selvfornekkelse delte Stern inn i fem områder. Det gryende selvet, kjerneselvet, det subjektive selvet, det verbale selvet og det narrative selvet (Gulbrandsen, 2006). Jeg velger å gå nærmere inn på det subjektive selvet i utviklingsmodellen. Når barnet kan dele indre subjektive og mentale opplevelser med andre innebærer det at barnet er i stand til å oppleve at de fysiske og atferdsmessige sidene ved sosialt samspill har sin base i indre

følelser eller subjektive tilstander. Opplevelsen av et subjektivt selv danner utgangspunkt for intersubjektiv kommunikasjon. Da har en evnen til å dele oppmerksomhet, intensjoner og følelser med en annen (Gulbrandsen, 2006, 187).

4.3.1 Inntoning og rytme

Affektinntoning innebærer en måte å formidle non-verbalt til barnet «jeg er med deg i det du opplever akkurat nå». Affektinntoning er følelseskommunikasjon som formidler empati på en kroppslig måte via samstemt rytme, intensitet og varighet i uttrykket (Gulbrandsen, 2006, 187). All dialogisk prosess kjennetegnes ved at en prøver å tone seg inn, søker å forstå den andre. Øvreeide trekker frem dette som det første av fem dialogprinsipper, noen grunnleggende kvaliteter ved utviklingsdialogen. Det andre prinsippet er relevansprinsippet, skal en opprettholde en dialog er det kjennetegnet ved at det tilføres noe nytt. Det danner grunnlaget for nysgjerrighet og at en følger hverandre i samtalen. Det tredje prinsippet er subjektprinsippet. Enhver dialogpartner må respektere den andres selvorganisering, frihet og gyldighet til å utforme sine initiativ og responser. Med rytmeprinsippet menes at dialogen må kjennetegnes ved en gjensidig rytme- turtaking mellom to subjekter uten dominans og korrigerende av den andre. Og det sjette prinsippet er prinsippet om hierarki. Det er en tydelig voksen som har ansvar for ledelsen med tilrettelegging og støtte til barnet i å meste situasjonen. Dette skal være et ansvar som går lengere enn «her og nå» situasjonen, den voksne er i stand til å «se lengre» (Øvreeide, 2009).

4.3.2 Triangulering

Barns avhengighet til viktige voksne er avgjørende i forhold til hva barnet kan uttrykke og ta til seg av informasjon. Det gir den som skal samtale med barna en ekstra utfordring; å forstå og møte de maktforholdene som barnet lever under. Hvordan disse maktforholdene begrenser eller frigjør barnet til å uttrykke seg er avgjørende for hvordan barnet samtaler.

Det triangulerte aspektet i barnesamtalen er derfor veldig viktig. Satt på spissen kan en si at en samtale er dyadisk, et jeg/du forhold i sin prosess, men triadisk i sin konsekvens. Den påvirker og påvirkes av vårt forhold til tredjepersoner; for eksempel barnets foreldre (Øvreeide, 2009, 9). Øvreeide understreker at den viktige voksnes innstilling til tema eller situasjon, hvilke signaler de sender til barna, er avgjørende å ta hensyn til og arbeide med. Barnets blikk går ofte til den viktige voksne- det tredje ansikt, som er til stede i samtalen. Eller når en snakker med barnet alene, forstår en at barnet kan bli taust eller avledende fordi en berører barnets avhengighet i andre relasjoner. Øvreeide ser viktigheten av å samarbeide med og gjerne ha viktige voksne tilstede når en møter og samtaler med barn om det som er vanskelig. Triangulerer vi våre undersøkende samtaler oftere kan det også hjelpe de viktige voksne til å forstå barnet bedre (Øvreeide, 2009, 14).

Med triangulering menes også en sosial oppfølging av barnets oppmerksomhet. Barnet ser på et bilde av en hund som henger på veggen. Man kommenterer hunden: «Er ikke det en fin hund?» En får en felles oppmerksomhet som igjen kan være med på at konsentrasjonen forsterkes og reguleres. Det har vært en episode av delt opplevelse. Øvreeide velger å kalle det at barnet får «verden» triangulert.

4.4 Den Dialogiske Samtalemotoden

Kari Trøften Gamst er en pioner i arbeidet med barn som informanter og sammen med Åse Langballe har hun utviklet en samtalemotode som har en bred forskningsmessig basis. DCM (Dialogical Communication Method) er en samtaleform som tar sikte på å hjelpe både barnet og den voksne i «den vanskelige samtalen». Den har bidratt til store endringer i måten dommeravhør av barn blir gjennomført på, men Gamst gir også gode argumenter for å tilrettelegge samtaler med barn i barnehage og skole etter DCM-prinsippene. Hun gjør innledningsvis i boken en avgrensning mot terapeutiske samtaler med barn, og skriver at selv om samtalerne kan ha en terapeutisk effekt, er ikke det målet med samtaleformen. DCM er metodisk strukturert, spesifikk og grundig. Den innebærer både kunnskap om

relasjonelle forhold som påvirker kommunikasjon, og mer tekniske fremgangsmåter for hvordan man eksplisitt kan formulere seg. Viktige områder i DCM er:

- De fysiske rammene for samtalen (et egnet rom)
- Gjennomføringen av samtalen er inndelt i **faser**
- Fasene har spesifikke spørreformuleringer
- Sentrale temaer i samtalen utdypes på flere plan

De ulike **fasene** er:

Forberedelse

Kontaktetablering

Introduksjon til det fokuserte temaet

Fri fortelling

Opprettholde og utvide den frie fortellingen

Oppsummere og stille åpent oppfølgingsspørsmål

Avslutte samtalen

Jeg begrenser meg til å trekke frem noen begreper fra DCM som jeg mener er relevante for senere drøfting.

4.4.1 Mentalisering

Mentaliseringsbegrepet er en viktig kvalitet for relasjonskompetansen. Mentalisering viser til en evne til å reflektere over egne oppfatninger om andres indre verden (Røkenes, 2009, 60). Det innebærer oppmerksom tilstedeværelse og emosjonell kunnskap, hvor vi er åpne for egne og andres følelser, i den hensikt å forså oss selv og andre i kommunikasjonen. Det handler også om evnen til å fortolke egne og andres følelser, tanker og handlinger som utsagn av opplevelser og indre liv, men inneholder en selvrefleksiv og mellommenneskelig komponent (Gamst, 2011, 40). Mentalisering vil være nært knyttet til empati og selvrefleksjon. Det å kunne mentalisere mener Gamst er en helt avgjørende kompetanse for å mestre sosiale relasjoner generelt, og at det utgjør en nøkkelkompetanse i DCM.

4.4.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et annet sentralt begrep i dialektisk teori, som handler om at den andres opplevelser blir verdsatt. Uttrykk som gjenspeiler en anerkjennende kommunikasjon, rommer sammensatte væremåter som lytting, forståelse, respekt, toleranse og bekreftelse (Gamst, 2011, 43). Anerkjennelse er ikke forenlig med prestasjon eller ambisjoner i forhold til barnet, eller om å ha et mål, som å bruke en teknikk eller om å være instrumentell. Anerkjennelse innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et menneske (Løvlie Schibbye, 2009, 258). Da vil en betrakte barnet som et subjekt. I en subjekt-subjekt-relasjon ligger det en anerkjennelse av barnets rett til å bli tatt på alvor og eie sine subjektive opplevelser. Ved anerkjennende lytting rettes oppmerksomheten mot barnets budskap, og ditt eget tema må kanskje settes på vent. Du setter ditt eget fokus til side og på den måten oppnår en respekt som vil gi en følelse av fellesskap i relasjonen, trygghet og nærhet (Gamst, 2011, 44).

4.4.3 «Trakten» - åpen og lukket kommunikasjon

Samtaleprosessen i DCM har karakteristisk traktstruktur ved at den stadig blir mer og mer fokusert. Fra det åpne og beskrivende til det spesifikke og oppklarende. Åpne spørsmål gir oftest de mest utfyllende og mest pålitelige svarene. En starter åpent og inviterende med åpne spørsmål og går videre med oppfølgingsspørsmål og mere spesifikke spørsmål. Den åpne kommunikasjonen benytter er såkalt imperativ konstruksjon. En slik imperativ form har en fremmede effekt på den relasjonelle utviklingen i dialogen. Barnets perspektiv blir det viktigste fordi en benytter såkalte nøkkelspørsmål. Med det menes at en bruker tidligere informasjon som en slags nøkkel eller ledetråd for å hjelpe barnet til å huske. I motsetning til åpen kommunikasjon er lukket kommunikasjon styrende. Den vil være ledende med ønske om et forventet svar og starte med en innføring av et innhold som barnet selv ikke har fortalt (Gamst, 2011, 118).

5.0 Diskusjon

Som nevnt tidligere i oppgaven, viser dystre tall at mange barn og unge i Norge sliter med psykiske problemer og vansker. I hver skoleklasse kan lærerne regne med at en har 4 – 5 elever som man bør ha et ekstra blikk på i forhold til psykisk helse. Hva gjør vi for å møte denne utfordringen?

Jeg vil først i denne diskusjonsdelen se litt nærmere på noe av det som satt i gang av rapporter og utredninger fra utdanningssektoren og helsedirektoratet, med tanke på skole og psykisk helse, fordi det kan virke som det er mye ny forskning og utredning som er satt i gang de siste årene. Senere i diskusjonsdelen vil jeg ta for meg betydningen av læreren som enkeltfaktor og hvordan samtalekompetanse hos den enkelte lærer kan hjelpe inn mot arbeid med psykisk helse i skolen.

5.1 Skole og psykisk helse

NOU, Norges offentlige utredninger, som er arbeidsgrupper eller utvalg nedsatt av regjeringen eller et departement, startet i 2013 et utvalg som går under navnet Ludvigsen-utvalget. Sten Ludvigsen er forsker og professor ved UiO, og han er leder for et utvalg som skal gå inn og se på hva elever skal lære de neste 20- 30 årene. Noen av svarene finner vi i rapporten «Elevenes læring i fremtidens skole», og i NOU 2015 «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser». Arbeidet ble sluttført sommeren 2015. Ludvigsen-utvalget mener de har kommet frem til kompetanser som gir visjoner, strategier og handlingsrom for å utvikle skolen de neste 20-30 årene. De foreslår en opprydning og nyorientering i læreplanene. Det som er interessant å merke seg er at dette utvalget blant annet setter som et av flere overordnede tema, fokus på folkehelse og livsmestring. Livsmestring skal styrkes og komme på dagsorden på tvers av fagene (Tellefsen. 2016). Jeg tenker at dette viser at utvalget anerkjenner utfordringene vi har med psykisk helse blant barn og unge, og at de tenker at skolen som arena er viktig i forebyggingen av psykisk helse. Dette er i tråd med det Gamst sier. Den viktigste arenaen i barns liv utenfor hjemmet er barnehage og skole (Gamst, 2011. 108). Utvalget sier videre at de vil ha styrket opplæring i psykisk helse, noe de omtaler som livsferdigheter. Elevene må lære

hvordan de tar vare på sitt eget liv, opparbeide evnen til å ta ansvarlige valg og gjøre etiske avveininger. Om det vil resultere i at lærebøkene og læreplanene i større grad vil legge vekt på dette temaet, eller hvordan det ellers skal implementeres i skolen, har jeg ikke oppfattet klart. Kunnskapsministeren har vært tydelig på at umiddelbar iverksettelse av reformer ikke vil følge i kjølvannet av rapporten. Den mest umiddelbare virkningen av utvalgets rapport er at den bidrar til å fornye diskursen om hvordan framtidens skole bør være (Pålshaugen, Borg. 2015). Videre sier Ludvigsen at skolens samfunnsoppdrag innebærer også å støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (Tellefsen. 2016). I dette tenker jeg at de også anerkjenner at det sosiale livet, venner og tilhørighet i en gruppe, er viktig for barn og unge.

Med det som utgangspunkt, at skolen har mange elever som trenger hjelp med psykisk helse, og at skolens samfunnsoppdrag innebærer å hjelpe disse elevene, ser jeg det som veldig relevant at vi som lærere i skolen reflekterer over hvordan vi best kan hjelpe.

Jeg trekker frem et sitat fra Stortingsmelding 16: «Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne...» (St.meld16, 2001-2002). Dette leder meg videre til å stoppe opp ved et FoU prosjekt (Forskning og utviklingsarbeid) som heter: «*Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*», som Pålshaugen og Borg omtaler i sin artikkel. Det tar for seg elevenes psykiske helse i framtidens skole og hva lærerne kan bidra med gjennom undervisningen.

Prosjektet *Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* er initiert og finansiert av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet i samarbeid. De kombinerer et folkehelseperspektiv med et utdanningsperspektiv, i arbeidet med å finne svar på hvordan skolen best kan bidra til å fremme god psykisk helse hos elevene. Hensikten er ikke å innføre ferdig utviklede tiltak eller metoder for å fremme elevenes psykisk helse, men å gi kommunene og skolene som deltar en viss økonomisk og faglig støtte til å videreutvikle og forbedre eksisterende praksis (Pålshaugen. Borg. 2015).

Det er et forebyggende prosjekt, med fokus på å fremme god psykisk helse hos alle elever. Selv om dette er et prosjekt som retter seg mot videregående utdanning, tenker jeg at det kan være nyttig informasjon også for arbeidet i barneskolen. Prosjektet har ikke fokus spesielt på elever som sliter med psykiske vansker. Nettopp derfor er det ikke bare det helse- og sosialfaglige personellet ved skolene som er aktører i prosjektet, men hele personalet. Tallmessig og reelt er lærerne de viktigste aktørene. Dette er i tråd med det Gamst sier. Som lærer eller barnehagelærer har du en unik posisjon ved at du møter barnet tidlig i livet (Gamst.2011.109). Dette sammenfaller også med det Drugli tar opp i sin bok, at en god lærer-elev-relasjon kan være en beskyttelsesfaktor for elever med forskjellige vansker. Etter hvert har nettopp spørsmålet om hvilke aspekter ved undervisningssituasjonen som kan ha betydning for å fremme god psykisk helse blant elevene, begynt å bli et gjennomgående tema (Pålshaugen. Borg. 2015). Jeg tenker at dette er et viktig og relevant fokus. Jeg vil trekke frem at vi ikke kan vite med sikkerhet hvilke aspekter ved undervisningssituasjonen som kan ha betydning for å fremme god psykisk helse blant elevene, men at lærerne kan være med å forbedre og videreutvikle god praksis, tenker jeg er nyttig. Slik jeg ser det er det lærerne som kjenner hvor skoen trykker. Vi må spørre lærerne: Hva savner dere av kompetanse? Hva gjør dere, og hvordan kan vi forbedre den eksisterende praksisen? Et viktig spørsmål for meg blir om lærerne *vil* bli bedre til å fremme god psykisk helse blant elevene? Eller *vil* vi heller at andre yrkesgrupper kommer inn og overtar den delen av lærerrollen? For er det en del av lærerrollen?

Det bringer meg videre til at skolen ikke bare er ensbetydende med lærerne. Det er mange «rundt» læreren som kan jobbe i fellesskap. Hvem rundt kan hjelpe?

I et prosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, har Fakultet for helsefag, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Fakultet for Samfunnsfag og Arbeidsforskningsinstituttet (alle ved Høgskolen i Oslo og Akershus) i fellesskap utarbeidet «Et lag rundt eleven». Målet er å utvikle et bedre læringsmiljø for alle, komme inn med tidlig innsats for utsatte grupper av elever, gi rask oppfølging til elever som trenger særskilt oppfølging, frigjøre lærerens tid til undervisning og gi økt læringsutbytte. De vil forsøke å utvikle ulike modeller hvor andre yrkesgrupper enn lærere

inngår i skolens personale for å styrke læringsmiljøet. Det er videre en forventning om at bedre utnyttelse av samordning av eksisterende ressurser, blant annet gjennom å tilføre skolene mer og annen kompetanse og gjennom tett tverrfaglig samarbeid, kan bidra til å styrke innsatsen til omsorg for og oppfølgingen av sosialt og psykisk utsatte barn i skolen. I 2014 leverte de en delrapport som de har kalt «Et lag rundt læreren», og i 2015 kom en sluttrapport som de har kalt: «Hva lærerne ikke kan. Et lag rundt eleven». Jeg vil trekke frem noe av det jeg synes er interessant i delrapporten.

Noe som diskuteres i denne rapporten er om en skal avlaste eller fjerne oppgaver fra lærerrollen ved at helsepersonell eller sosialarbeidere overtar de sosialpedagogiske oppgavene, mens lærerne konsentrerer seg om undervisningen. En diskusjon om å bedre betingelsene eller på ulike måter øke samarbeidet med eksterne profesjoner eller fagfolk, kan oppleves som å true egen faglig identitet, spesielt hvis intervensjonene oppleves som lite følsomme for hva lærernes rolle egentlig går ut på (Borg, Drange, Fossetøl, Jarning, 2014). Jeg antar at mange lærere vil føle at tverrfaglig samarbeid og flere yrkesgrupper inn i skolen vil avlaste og være til hjelp og ikke at det vil true lærernes profesjon. På den andre side kan det være at noen vil tenke at lærerne har kvalifikasjoner til å mestre de fleste elever og situasjoner og at det er viktig at vi verner lærerrollen, som kan være så mye mer enn bare å undervise.

Dersom skolens samfunnsoppdrag om å hjelpe innebærer også å støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet, og hjelpe barn med psykiske utfordringer, må en diskutere om ikke mange flere enn lærerne *er* skolen?

Til sammenligning vil jeg nevne et eksempel fra min egen arbeidsplass. På våren, før årets førsteklasinger er på plass, har skolen og tre fysioterapeuter og en ergoterapeut hatt møte på skolen. Vi har planlagt at fysioterapeutene og ergoterapeuten skal komme tilbake til skolen på høsten for å være med å observere 1. klassingene en hel dag. De vil i etterkant komme med tilbakemeldinger på hva de har observert av grovmotorikk og finmotorikk, for å gjøre oss oppmerksomme på hva de har sett av eventuelle utfordringer for den enkelte elev. Videre vil de gi oss tips og veiledning på hva vi kan jobbe med av grovmotoriske og finmotoriske aktiviteter. Jeg tenker at dette er et tverrfaglig samarbeid som er til stor hjelp

og nytte. Jeg vil føle det som en ressurs at fysioterapeutene og ergoterapeuten er med meg i observasjonene av barna, og ikke minst at de kan komme med konkrete råd på hvilke aktiviteter som er nyttige å fokusere på. Jeg tenker ikke at de fratrukker meg eller undervurderer mine kvalifikasjoner om barns motorikk, men heller at samarbeidet er en styrke som kommer barna til gode. Slik ville jeg også tenke dersom andre yrkesgrupper kom inn i min klasse for å hjelpe til med det sosiale miljøet og barn som har vansker med psykisk helse.

5.2 Læreren som enkeltfaktor

Jeg vil i denne delen av diskusjonen innlede med å trekke frem igjen forskningsrapporten fra kapittel 3.0, som heter «Psykisk helse i skolen». Den er gjort av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Det som blant annet kom frem i denne rapporten var lærerne uttrykker at de har behov for – og ønsker *mer kompetanse*, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier. Nesten en av to lærere synes ikke at de har tilstrekkelig kompetanse. Hva lærerne legger i ordet kompetanse, kan vi ikke vite noe sikkert om. Man kan anta at noen mener at de ikke vet nok om psykiske lidelser og diagnoser. At noen mener de ikke kjenner til «verktøy» de kan ta i bruk. Eller at noen mener en bør ha helsefaglig bakgrunn for å jobbe med psykiske helseproblemer, blant annet. Rapporten sier også noe om at det likevel til syvende og sist, er lærerens holdning som har betydning for hva som skjer i klasserommet. Relasjonen som lærerne har til elevene er kanskje det aller viktigste? Det er i tråd med det Øvreeide påpeker, at barn søker trygghet i sine relasjonelle forhold, og da må lærerne være trygge voksne. Og som Drugli nevner i sin bok; at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen viser klar sammenheng med elevens psykiske helse (Drugli, 2012, 79).

Skal en oppnå en god relasjon er det viktig at dialogen er god. Lærernes dialogforståelse er sentral fordi dialektisk teori er en tenkning og en betraktningssmåte om hva som påvirker relasjonen. En må kunne innta barnets perspektiv og samtidig være bevisst ditt eget (Gamst 2011). Gamst mener det er en klar sammenheng mellom profesjonelle voksnes kommunikasjonsferdigheter og barn forutsetninger til å formidle seg. Jeg tenker også at kommunikasjonsferdigheter kan være en kompetanse som er viktig for lærerne, for å oppnå en god relasjon til elevene, og at en styrking av kommunikasjonsferdigheter kan

være med å gi lærerne en økt kompetanse som vil være til stor hjelp i arbeidet med psykisk helse i skolen.

Med det som utgangspunkt, at samtalekompetanse kan være en av de formene for kompetanse som lærerne tenker de mangler, vil jeg forsøke å diskutere hvilken samtalekompetanse jeg mener kan være nyttig for lærere å styrke.

Som nevnt tidligere, er det mange typer samtaler vi kan ha med elevene i skolen. En skiller mellom de formelle samtalene som er pålagt (to utviklingssamtaler i året) og de mer uformelle samtalene en kan ha i løpet av en dag med elevene. Jeg vil først forsøke å belyse hva jeg mener er viktig i de uformelle samtalene med barna, og i utviklingssamtalene som har en annen form og struktur.

5.2.1 Uformelle samtaler

I alle møter med barn i skolen tenker jeg det er viktig at en som lærer møter barna med et syn som er forankret i hermeneutisk perspektiv. Dette er i samsvar med hva Aadland sier om at en må prøve å leve seg inn i andre menneskers subjektive opplevelser for å gjengi en sak sett «innenfra», og Hegel som skriver om «det relasjonelle selv». Dersom en vil ha fokus på samtaler som har som mål å la barnet uttrykke seg fritt gjennom dialog med en voksen og reflektere over egen situasjon, er det mye den voksne skal være bevisst på. I mange samtaler er det mulig at små variasjoner, kan utgjøre store forskjeller på hvordan samtalen utvikler seg.

Jeg vil anta at lærerens evne til affektinntoning er viktig for hvordan en når inn til barnet, som Øvreeide nevner i sin bok. Si at en gutt i klassen springer av fotballbanen, gråter og er veldig sint. Hvordan toner læreren seg inn for å komme i dialog med gutten? Blir du stående på sidelinjen og roper: «Hei, kom hit, jeg vil snakke med deg!» Eller går du etter han, gi et vennlig klapp på skulderen og kommenterer at du tenker han er sint nå. «Jeg så du sprang av bana, nå er det sikkert ikke lett å være deg. Fortell meg hva som skjedde!» Ved å tone seg inn til eleven på denne måten, kan en anta at gutten føler at en er med han i de følelsene som han står i akkurat nå. I stedet for å si: «Hvorfor ble du sint?», sier Gamst at en skal benytte en imperativ konstruksjon. Med det menes at en benytter åpne spørsmål

som inneholder en formulering som er konstruert slik at spørsmålet har en direkte oppfordrende form, «fortell!». Slike spørsmål oppmuntrer barnet til å fortelle så fritt som mulig. Etter et åpent spørsmål, kan du bruke noe av det barnet fortalte, som en nøkkel, til å åpne opp for et nytt spørsmål. På denne måten blir det lettere å få barnet til å fortelle videre. Dersom du velger å spørre hvorfor ble du sint, er det ikke sikkert at barnet vet svaret på det selv. Et «hvorfor» spørsmål, kan gi barnet en opplevelse av skyld, mens den imperative konstruksjonen gi barnet mulighet til å fortelle fritt ut fra sitt perspektiv. I DCM metoden av Gamst, er dette noe hun legger stor vekt på. At en alltid bestreber seg til å stille åpne spørsmål og oppfølgings spørsmål, og ikke lukkede spørsmål der barnet kan svare ja eller nei. En variant av slike åpne spørsmål finner man igjen hos Løvlie Schibbye, i det hun kaller undrende spørsmål. «Jeg lurer på om du kanskje ble sint på de andre guttene nå?». De undrende spørsmålene er mer mentaliserende i den forstand at barnet inviteres til å fokusere på prosesser i eget selv, og undringen krever ingen «rette» svar, noe vi sjelden har når det gjelder følelser (Løvlie Schibbye, 2009. 377).

Mentaliseringsbegrepet er viktig i relasjonskompetansen. Dersom du ikke har evnen til å reflektere over egne og andres følelser, er det ikke like lett å forstå seg selv og andre i kommunikasjonen. Som Gamst forklarer det, må du i samtalen med barnet søke mentalt å forstå barnet innenfra og deg selv utenfra, i den forstand at du forsøker å forstå hvordan barnet kan forstå deg. I mange situasjoner i skolehverdagen, opplever jeg at mentalisering er viktig, på samme måte som anerkjennelse.

Anerkjennende kommunikasjon rommer lytting, forståelse, respekt, toleranse og bekreftelse (Gamst. 2011). Når jeg henvender meg til gutten på fotballbanen og sier: «Nå tenker jeg at du er sint», anerkjenner jeg hans følelser. Dersom jeg samtidig lytter til det han forteller, gir han forståelse for at han ble sint, respekterer sinnet og gir han bekreftelse på de følelsene han har, vil det kanskje oppstå en følelse av fellesskap i relasjonen. Dette er som Gamst påpeker, viktig for at barnet vil føle trygghet og nærhet til meg som voksen og samsvarer med Løvlie Schibbye som sier at er vi anerkjennende ovenfor hverandre vil relasjonen preges av likeverd.

Å ha empati, er kanskje et vanligere uttrykk som brukes i skolen. Et begrep som barn kan forstå og bruke. Empati kan skape såkalte møteøyeblikk i samtalen, eller her-og-nå-øyeblikk. Kjentegn på her-og-nå-øyeblikk er en følt opplevelse som er i bevisstheten i det øyeblikket det oppleves sier Stern. Det er når øyeblikket deles av barnet og deg selv at denne tilstanden kan beskrives som en felles «følelsesreise» (Gamst. 2011. 41). I de situasjonen dette oppstår kan de ha kort varighet, men vil skape en ekte kontakt og intersubjektivitet. For noen barn kan en anta at slike her-og-nå-øyeblikk er av stor betydning. Når du har en god relasjon og barnet har delt med deg det som er vanskelig, trenger en kanskje ikke å forklare så mye, det er nok at *jeg vet at du vet, at jeg vet*.

Et aspekt i de uformelle samtalen i skolen er konteksten på samtalen. Ikke sjeldent blir det til at en tar en samtale med elevene, ved å vinke de ut på gangen. En kontekst som kanskje ikke føles trygg for elevene, fordi andre kan komme forbi og oppfatte det som blir sagt. Det jeg tenker er en bedre mulighet for gode samtaler, er i de situasjonene en kan få være litt alene med en og en elev. Ofte kan jeg oppleve det når klassen er ute på tur, ekskursjon eller lignende. Det kan være i slike øyeblikk at gode samtaler forkommer. Vi kan være ute i skogen, eller ha fri leik på skoleområdet, eller sitte med et spill i klasserommet. Med egne barn opplever kanskje mange at det er på biltur, med god tid, at historiene om hverdagslivets bekymringer kommer? Derfor tenker jeg at det som lærer er viktig å legge opp til slike situasjoner, der det er lettere å snakke. Ikke bare fordi det er kjekt og lærerikt med en tur ut av klasserommet og de vanlige rutinene, men som et «grep» du gjør som pedagog for å åpne opp for private samtaler med de elevene du tenker du burde ta en ekstra prat med. Etter at man har hatt en slik uformell samtale, der kanskje barnet har fortalt noe som du tenker er nyttig å snakke mer om, kan en avtale at en vil snakke litt mer med eleven, og be om en «prat» som vil bli en mer formell samtale.

5.2.2 Formelle samtaler

I skolen gjennomfører lærerne formelle samtaler med elever og foreldre minst to ganger i året. I forskrift til opplæringsloven § 20-3 heter det at kontaktlæreren i utviklingssamtalen skal gjøre rede for hvordan eleven står i forhold til målene i læreplanen, og hvordan eleven arbeider til daglig. Dette gjelder både i forhold til den faglige læringen og den sosiale og personlige utviklingen. I samtalen skal foreldrene og læreren få svar på spørsmål og bli enige om hva som skal skje framover (UDIR. 2012). Videre sier UDIR at alle foreldre har meninger om det meste som foregår på skolen. De kjenner til hvordan undervisningen er tilpasset forutsetningene til sine egne barn, om barna lærer det de bør, hvordan barna trives med ulike arbeidsmåter, og hvordan forholdet til medelever er. Disse emnene vil gi gode muligheter for å få etablert en dialog. Skal en dialog etableres, må også lærerne lytte, ikke bare informere. Foreldrene skal oppleve at de blir hørt.

Dette samsvarer med tenkningen rundt begrepet anerkjennelse som blant andre Gamst og Schibbye skriver om i sine bøker. Anerkjennelse innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt (Løvlie Schibbye. 2009). Ved anerkjennende lytting rettes oppmerksomheten mot den andre, og ditt eget tema settes på vent (Gamst. 2011). I mine erfaringer med utviklingssamtaler, har jeg opplevd mange ganger at denne balansen mellom å informere og lytte til foreldrene er vanskelig. Det er lett for at alt jeg skal informere om av resultat fra prøver og tester, tar mesteparten av samtaletiden, og at jeg ikke er bevisst nok på å sette av tid til å lytte til foreldrene. Jeg har derfor erfart at det er viktig å ha en struktur på samtalen, som åpner opp for at foreldrene kan «styre» mer av den disponible tiden, til det foreldrene har som fokus. En måte å gjøre dette på er å informere foreldrene om planen for samtalen i starten, og at en åpner opp for deres bekymringer/fokus først. Dersom en lar foreldre og barna være i den frie fortellingen, opprettholder og utvider den frie fortellingen med å oppsummere det de har sagt og kommer med oppfølgings spørsmål, vil en lettere kunne oppnå en likeverdig dialog. Oppsummering av faglige resultater kan en også gi foreldre skriftlig, og dersom eleven har sosiale eller psykiske utfordringer kan en bruke mesteparten av tiden i den viktige dialogen med foreldre og barn.

I utviklingssamtaler med foreldre og barn vil lærerens kjennskap til DCM metoden kunne hjelpe lærerne til å strukturere samtalene bedre. Lærerens samtalekompetanse om kontaktetablering, åpne spørsmål, fri fortelling, oppsummere og stille åpent oppfølgingsspørsmål, kan føre til at foreldrene og barna kjenner seg bedre ivaretatt og forstått. Som Gamst påpeker i DCM metoden er konteksten, og hvordan en faktisk fysisk sitter i forhold til hverandre, viktig. Her har mange skoler en stor utfordring fordi man ikke har egnede rom for samtaler. De fleste utviklingssamtaler gjennomføres i klasserommene. Dette kan i mange sammenhenger være uproblematisk og også hyggelig for foreldre som gjerne vil se hvor barnet tilbringer store deler av dagen. De kan få se pulten og plassering i klasserommet, tegninger og gjenstander som barnet har laget og strukturen i klasserommet. Dersom læreren har kjennskap til betydningen av konteksten for samtalen, vil en kanskje velge å gjennomføre samtaler som en tror kan være utfordrende, på et bedre egnet rom. Gamst sier at et kontormiljø bidrar til en opplevelse av distanse og formalitet som kan virke hemmende for etablering av kontakt (Gamst. 2011. 131). Dette kan gjelde både barn og foreldre. Jeg tenker det er viktig at skolene legger til rette for at de har rom som er utformet på en slik måte at de ivaretar trygghet i de vanskelige samtalene, med både elever og lærer, og foreldre/ foresatte, lærer og elev. I DCM er et slikt rom innredet med gode stoler å sitte i, som er plassert slik at en kan ha blikk- kontakt, men også har mulighet for å rette blikket ut i rommet.

På UDIR sin hjemmeside står det videre at: En ærlig og sannferdig dialog etableres best når elevene ikke er med i samtalen. Det kan derfor være hensiktsmessig at halvparten av utviklingssamtalene gjennomføres uten barn til stede (UDIR.2012). Øvreeide legger vekt på at vi skal triangulere våre samtaler. Med det mener han at det beste for barna, når vi skal snakke om det som er vanskelig, er at både barnet selv og foreldrene/betydningsfulle andre er med på samtalen. En kan anta at Øvreeide mener at barn oftere bør være med i utviklingssamtalen i skolen. I min praksis har jeg i den senere tid alltid invitert barna med i utviklingssamtalene, men opplever at noen av foreldrene kommer alene. Min erfaring er at der utviklingssamtalene ikke er forbundet med vanskelige tema, eller problemer hos eleven, er eleven med på samtalen. Mens hos de elevene som har det vanskelig enten sosialt eller faglig, er elevene sjeldnere med. Dette samsvarer ikke med Øvreeide sitt syn

om å triangulere de vanskelige samtale, og man kan miste muligheten til å hjelpe de viktige voksne til å forstå barnet bedre (Øvreeide. 2009.14).

I den senere tid er det mange skoler som velger å gjennomføre elevsamtaler, med en og en elev, før utviklingssamtalene. Her får kontaktlærer og elev mulighet for en formell samtale, og kanskje kommer det frem tema og problemstillinger som en kan ta opp igjen i utviklingssamtalen med foreldrene. I en travel hverdag er det ofte vanskelig for lærerne å sette av tid til å få gjennomført disse elevsamtalene før skoledagen er slutt. Mange kontaktlærere har få undervisningsfrie timer. Det er derfor viktig at en organiserer undervisningen på en slik måte at en kan få frigjort læreren til dette viktige arbeidet. Enda viktigere er det at lærerne har som fokus at en elevsamtale skal være en dialogisk samtale. Ikke et intervju med ferdige oppstilte spørsmål. Det skal være en samtale som gir barna frihet til å uttrykke seg fritt, ved at læreren støtter opp under barnets egen motivasjon til å ville fortelle og forklare seg om sine tanker og eventuelle bekymringer. Elevsamtalen skal gjennomføres med alle elevene i kassen, ikke bare med dem en tenker har vansker eller utfordringer. Det kan være elever i en klasse som hverken blir hørt eller sett, men som bærer på vanskelige problemer de burde fått snakket om.

6.0 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse en av utfordringene vi har i norsk skole i dag; antakelsen om at flere elever enn før sliter med psykiske vansker og hvordan skolene og lærerne best kan takle denne utfordringen. Jeg har sett på nyere forskning og utredelser som er gjort i forbindelse med skole og psykisk helse, og jeg har forsøkt å sette fokus på hvorfor lærenes relasjons- og samtalekompetanse kan være viktig i arbeidet med å hjelpe elevene. Det er mye en lærer skal kunne, og det er mye vi fremdeles ikke kan. Jeg tror at lærerne vil være modigere og tørre snakke mer med barn og unge, dersom de har mer kunnskap og trygghet rundt samtalemetodikk. Jeg tenker at det er en av de kompetansene som bør satses på i fremtiden. Det blir spennende å følge den videre utviklingen rundt tema skole og psykososialt arbeid i årene som kommer, fordi det kan synes som om det ligger en enighet rundt behovet for videre fagutvikling innen det tverrfaglige arbeidet i skolen.

Som AFI- rapporten 6/2015: *Hva lærerne ikke kan sier*, er det viktig å skaffe seg et kunnskapsgrunnlag om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte og utvikle modeller for hvordan et slikt flerfaglig samarbeid kan se ut. Det vil være interessant å se om flere yrkesgrupper inn i skolen, vil være en av løsningene på de utfordringen vi som lærere står i. «Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne...», sier (St.meld16, 2001-2002). Da må vi spille læreren god, og heve kompetansen til lærerne. Ikke bare med studietilbud og videreutdanning i fag som engelsk, norsk og matematikk, men også kompetanse som blant annet dialogiske samtaler med barn. For at vi skal kunne fange opp og nå den delen av elevgruppen som vi vet strever så mye med å mestre levet sitt, at problemene overskygger undervisningen og evnen til læring, må vi kanskje tenke nytt. Det spiller ingen rolle hvor flinke lærerne er å undervise, og hvor godt undervisningsopplegg lærerne har, om ikke elevene er mottakelig for læring. Samtidig bør en ikke glemme at dersom en skal se på enkeltfaktorer som er viktig for kvaliteten i skolen, er kanskje lærerne de viktigste, men så er kanskje skole en organisasjon som i fremtiden vil være avhengig av flere faktorer? Det tverrfaglige laget rundt eleven?

Litteraturliste

Bøker:

Drugli, May Britt. 2012. *Relasjonen lærer og elev*. 1. utg. Trondheim: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Gamst, Kari. 2011. *Profesjonelle barnesamtaler*. 1. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Gulbransen, Liv. Mette. (red.) 2006. *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkenes, Odd Harald og Hanssen, Per- Halvard. 2002. *Bære eller bryte*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Schibbye, Løvlie Anne-Lise. 2009. *Relasjoner*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Øvreeide, Haldor. 2009. *Samtaler med barn*. 3. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Aadland, Einar. 2004. *Og er ser på deg: vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Artikler /rapporter/lenker

Borg, Drange, Fossetøl, Jarning. 2014. *Et lag rundt læreren*. AFI- rapport 8/2014. Høyskolen i Oslo og Akershus.

Borg, Christensen, Fossetøl, Pålshaugen. 2015. *Hva lærerne ikke kan. Et lag rundt eleven*. AFI- rapport 6/2015. Høyskolen i Oslo og Akershus.

Holen, S. og Waagene, E. 2014. *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: NIFU Rapport 9/2014

Pålshaugen, Borg. *Elevenes psykiske helse i fremtidens skole*. Bedre Skole nr. 4, 2015,10.

Tellefsen, Christina. UDIR magasinet 2016. *Vil ruste elevene for morgendagen*.
Magasinet.udir.no/2016

Nettlenker:

Folke helse instituttet: (<http://www.fhi.no/artikler/?id=84062> 23.04.2016

Læreplanens generelle del: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> skrevet : 21.12.2011

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/> 23.04.16

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Fagtekster/Prinsipper-for-gjennomforing-av-utviklingssamtalen/> 23.04.2016

Skolen som arena for barn og unges psykiske helse www.hioa.no/.../Aksjonsforskning-Skolen-som-arena-for-barn-og-unges-psykiske-helse. 23.04.16