



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

**LÆREREN SOM BESKYTTELSESFAKTOR I MØTE MED
ELEVERS PSYKISKE HELSE**

Tonje C. Veiåker

Totalt antall sider inkludert forsiden: 31

Molde, 24.mai 2018



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 <u>betrakte som fusk</u> 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

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: 24.mai 2018

Antall ord: 8348

Sammendrag

Denne fordypningsoppgaven handler om psykisk helse i skolen. Ulike undersøkelser viser at rapporterte psykiske helseplager hos ungdom øker. I tillegg er skolen pekt ut som den viktigste arenaen for det psykisk helsefremmende arbeidet. I den forbindelse kan det være nødvendig å se på hvordan skolen, og ikke minst læreren kan jobbe forebyggende i møte med elevers psykiske helse.

Denne oppgaven har fokus på hvilken betydning lærer-elev-relasjonen kan ha for elevers psykiske helse. Gjennom forskningsfunn og teori har jeg sett på hvilke kvaliteter i lærer-elev-relasjonen som kan virke beskyttende for elever. Kvaliteter som omsorg, sensitivitet og anerkjennelse viser seg å stå sentralt. I tillegg viser forskning at også andre voksne som barn og unge er mye sammen med kan bli viktige tilknytningspersoner, til tross for at det er foreldre som i utgangspunktet er barns primære og viktige tilknytningspersoner. I den forbindelse kan det være hensiktsmessig å se på lærer-elev-relasjonen i lys av tilknytningsteorien. Jeg har derfor valgt å bruke den som teoretisk referanseramme. Betydningen av støtte, både emosjonelt og instrumentelt viser seg også å ha betydning for elevers psykiske helse. I tillegg står betydningen av fellesskapet sentralt, og elevers utvikling kan ses på som et gjensidig samspill mellom ulike faktorer, helt i tråd med transaksjonsmodellen.

Funnene om hva som kjennetegner kvaliteten på lærer-elev-relasjonen og hvilken betydning den har for elevers psykiske helse blir drøftet på bakgrunn av relevant teori, strømninger i samfunnet, og ikke minst opp mot undersøkelser som viser at fler og fler ungdom sliter med stress og psykiske helseplager.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling	3
2.0	Begrepsavklaringer	3
2.1	Psykisk helse	3
2.2	Beskyttelses-og risikofaktorer	4
3.0	Teoretisk referanseramme	5
4.0	Metode	7
4.1	Refleksivitet	8
5.0	Presentasjon av funn	9
5.1	Læreren i et tilknytningsperspektiv	9
5.2	Instrumentell og emosjonell støtte	11
5.3	Gjensidighet i samspillet og betydningen av fellesskapet	13
6.0	Drøfting	15
7.0	Avslutning	22
8.0	Kilder	23

1.0 Innledning

Nest etter hjemmet er nok skolen den viktigste utviklingsarenaen for barn og unge. Skolen er stedet der majoriteten av barn og unge tilbringer mesteparten av tiden sin fra de er 6 til 16 år. Det er en arena hvor barn og unge skal tilegne seg ferdigheter, normer og verdier de trenger for å bli en del av samfunnet og den kulturen de skal bli voksne i. I tillegg er det en arena hvor de blir utsatt for påvirkning og møtt med tusenvis av tilbakemeldinger som bidrar til å forme og utvikle deres egen identitet. Skolelivet og livet griper derfor i hverandre. Dette underbygges også i skolens formålsparagraf: *“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskartrøng”*.

Vi lever i et samfunn der utdanning, kunnskap og kompetanse er viktig, og en kan hevde at utdanning i dagens samfunn aldri har vært viktigere for barn og unge sin framtid. Skolen som sosialiseringssagent står sterkt, og den er et svar på den omfattende internasjonaliseringen og globaliseringen som rår (Kvillo 2016). Skal en være i stand til å opprettholde den høye velferden vi har i dag, er vi nødt å hevde oss i konkurransen med alle andre på verdensmarkedet, og det forutsetter en arbeidsstokk med høy faglig kompetanse. I sterk kontrast til avsnittet over hevder Biesta (2014) at skolen skal være mye mer enn en produksjonsprosess med faglig innhold som mål. Med det menes at en ikke bør se på skolen som *kun* en kunnskap- og utdanningsinstitusjon. Folkehelseinstituttet har pekt ut skolen, i tillegg til barnehagene som den viktigste arenaen for det psykisk helsefremmende arbeidet i Norge, fordi helse ikke skapes i helsevesenet, men der folk lever livene sine (Uthus 2017). Skolen og utdanning dreier seg like mye om mellommenneskelig samspill og har stor betydning for barn og unges utvikling (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad 2017). I tillegg øker vår forskningsbaserte kunnskap om at god psykisk helse er viktig for trivsel, læring og utvikling i skolen (Uthus 2017), og læreren og andre ansatte i skolen løftes fram som viktig og betydningsfull for samfunnet og den enkelte elev.

Til tross for økt kunnskap om sammenheng mellom god psykisk helse og læring viser undersøkelser at psykiske helseplager øker blant unge. Tall fra Ungdata-undersøkelsen

(2017) viser en tydelig økning i andelen jenter og gutter som rapporterer om psykiske helseplager. Det viser seg at omfanget av selvrapporterte depressive symptomer, spesielt blant jenter har økt gradvis de siste årene. I tillegg rapporteres det at på videregående skole har nærmere halvparten av elevene stressymptomer og synes alt er et slit. Derfor kan det være hensiktsmessig at skolen og læreren retter oppmerksomheten mot de forhold som det er mulig å påvirke, ved å forebygge eller redusere omfanget av bestemte risikofaktorer, samt styrke forhold som kan virke beskyttende (Olsen og Traavik 2017).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Psykisk helse hos barn og unge har stor betydning for deres lærings- og utviklingsmuligheter og livskvalitet. Læreren er i en unik posisjon til å bistå, henveie og følge opp barn og unge som kan ha psykososiale problemer (Johannesen og Skotheim 2018). Som lærer og rådgiver ved en videregående skole for elever med psykiske og emosjonelle vansker er jeg daglig i kontakt med sårbare og risikoutsatte ungdom. Dette kan være ungdom som bærer med seg tung bagasje i form av omsorgssvikt, overgrep, mobbing og rus. Men de samme ungdommene bærer også med seg drømmer og håp for fremtiden, samt et ønske og behov om å bli sett, forstått og anerkjent. Jeg har utallige interaksjoner og elevmøter bak meg. Magiske møter med tårer, klemmer og betroelser. Hverdagslige møter med engelsk grammatikk og novelleanalyser. Krevende møter med sinne og avvisning. Morsomme møter med latter og glede, og ikke minst intersubjektive møter med samtaler om Liverpool, mopeder og «gaming». Det som alle disse møtene har til felles er min ydmyke visshet om min rolle som autoritetsperson og omsorgsperson, en visshet om et asymmetrisk maktforhold jeg har stor respekt for, samt troen på at jeg som lærer *kan* utgjøre en forskjell for disse ungdommene. Disse ungdommene er både sårbare og robuste, og de tåler både smerte og motgang. Jeg ser på hver dag som en ny mulighet til å forbedre min relasjon til dem. Derfor er jeg nysgjerrig på hva som kjennetegner den gode relasjonen, og hva det er i relasjonen mellom lærer og elev som fremmer utvikling, god psykisk helse og læring.

De nevnte elevene bærer alle med seg en rekke risikofaktor, og det en vet fra forskning er at beskyttelsesfaktorer *kan* veie opp for risikofaktorer. Siden jeg i møte med sårbar ungdom mener at jeg som lærer og skolen som institusjon er i en posisjon til å kunne utgjøre en forskjell falt det veldig naturlig for meg å skrive en oppgave om lærerens rolle

som beskyttelsesfaktor i møte med elevers psykiske helse. Jeg ønsker rett og slett å forankre betydningen av lærer-elev relasjon for elevers psykiske helse gjennom forskning og teori.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i innledningen og bakgrunn for valg av tema har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

Hvilke kvaliteter i lærer-elev-relasjonen kan fungere som en beskyttelsesfaktor i møte med elevers psykiske helse?

2.0 Begrepsavklaringer

2.1 Psykisk helse

Psykisk helse er et begrep som *kan* ha ulikt innhold og tolkninger. Uthus (2017) peker på at helsebegrepet lenge har vært i utvikling, fra å bli forstått som fravær av sykdom til å forstås som noe annet og mer enn det. Helsebegrepet kan bli sett på som de ressursene mennesket innehar for å leve et godt liv (Mæland 2010). Det er slik jeg velger å bruke helsebegrepet videre i denne besvarelsen. Hva skal til for at elever skal få et godt liv? Hvilke ressurser, og ikke minst beskyttelsesfaktor kan de ta i bruk for å forebygge sykdom, samt “leve det gode liv”? Mæland (2010), referert i Uthus (2017) viser til at god helse er en kraft eller styrke hos mennesket, og som sikter til menneskets opplevelse av velvære, både i aktiviteter og i relasjoner til andre.

Jeg ser på psykisk helse som en integrert del av helsebegrepet, som dreier seg om hele mennesket. Dette underbygges også i hvordan verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO 2014).

Med denne definisjonen som bakteppe kan en se på psykisk helse som noe som handler om å leve “det gode liv” *til tross for* stressende eller utfordrende livsbetingelser (Uthus 2017), og det handler derfor ikke bare om *fravær* av sykdom. Setter man psykisk helse inn i en skolekontekst, og samtidig bruker det en vet om at hvor viktig elevens psykiske helse er for læring, utvikling og livskvalitet kan en ha som utgangspunkt at skolen skal være helsefremmende. Skolen har en sentral rolle i barn og unges liv, og skal gi dem tilgang til å mestre utfordringer, gi dem vekst og utvikling, samt mulighet til å realisere seg selv.

2.2 Beskyttelses-og risikofaktorer

I oppgavens problemstilling har jeg brukt begrepet beskyttelsesfaktor, og i forlengelsen av det er det naturlig å se på sammenhengen mellom beskyttelses-og risikofaktor. I følge Kvello (2016) er risikofaktorer en fellesbetegnelse på forhold som øker faren for at personer utvikler psykiske og/eller sosiale vansker, mens beskyttelsesfaktorer demper sannsynligheten for utvikling av vansker når personer er rammet av risikofaktorer. Både beskyttelses-og risikofaktorer omfatter både genetiske, biologiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer (ibid). Det er verdt å nevne at beskyttelses-og risikofaktorer er atskilte dimensjoner i betydningen at når personer skårer tilstrekkelig lavt på en risikodimensjon, blir den ikke automatisk en beskyttelsesfaktor (ibid, s 247).

En elev kan f.eks ha medfødte eller ervervede risikofaktorer, for eksempel i form av lav IQ, negativt temperament, medfødt sykdom, e.l. I tillegg kan det være risikofaktorer i elevens miljø, for eksempel på skolen eller hjemme (Drugli 2017). Det å være eksponert for risikofaktorer betyr ikke nødvendigvis at eleven får en negativ utvikling, men det kan være en forhøyet risiko for eleven det gjelder (Kvello 2016). Beskyttelsesfaktorer er faktorer i elven selv eller i miljøet rundt. Hvis en elev har vansker med omsorgssituasjonen hjemme, kan trivsel og tilhørighet til en viss grad kompensere for dette (Drugli 2017, s 77).

3.0 Teoretisk referanseramme

Tilknytningsteorien er et perspektiv som kan gi forståelse av selve lærer-elev-relasjonen. Når en lærer strever med relasjonen til en elev, kan forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvorfor disse vanskene har oppstått (Drugli 2017).

Tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth og Bowlby (1973) (ibid). Ainsworth, referert i Gulbrandsen (2017) definerer tilknytning som et varig emosjonelt bånd som forener et barn med en omsorgsperson over tid og på tvers av fysisk avstand. Dette emosjonelle båndet skal gi barnet en fornemmelse av «hvem er jeg, hvilken verdi har jeg og hvordan kan jeg være sammen med andre?». For barn og unge må dette behovet bli møtt både i hjemmet og i skolen (Drugli 2017). I følge Bowlby og Ainsworth handler barns tilknytningstrygghet om hvilke erfaringer barnet har med hensyn til hvor sensitiv og responsiv omsorg de har fått av sine foreldre. Disse erfaringene utvikler seg til ulike tilknytningsmønstre hos barn. Disse mønstrene blir ofte klassifisert som trygg, unnvikende, desorganisert og ambivalent (ibid). Disse tilknytningsmønstrene vil påvirke lærere-elev relasjonen da barn og unge alltid vil ha med seg sin tilknytningshistorie i møte med skolen og lærere. Det vil kunne prege hvordan barnet inngår i nye relasjoner på skolen (ibid). Trygg tilknytning til foreldre viser nær sammenheng med god sosial fungering på skolen, mens utrygg tilknytning mellom foreldre og barn øker faren for at barnet får problemer med å fungere på skolen (ibid).

Tilknytningsteorien kan brukes som et perspektiv som kan gi forståelse for selve lærer-elev-relasjonen. Hvis en lærer ikke har kjennskap til barn og unges tilknytningserfaringer kan det bidra til at de ikke møter de utrygge elevene på den måten de egentlig trenger. Hvis en lærer strever med relasjonen til en elev, kan forståelse av tilknytningsprosesser bidra til økt innsikt i hvorfor disse vanskene har oppstått (ibid). I skolesammenheng, og særs i relasjon mellom lærer og elev kan tilknytningsteorien bidra til å belyse utvikling av de nære emosjonelle båndene mellom mennesker (Krane 2017). Tilknytningsteorien vektlegger at alle mennesker har behov for å inngå i nære sosiale relasjoner med andre, samt mennesker grunnleggende behov for tilknytning til andre mennesker. På den måten kan lærer-elev-relasjonen forstås i et tilknytningsperspektiv.

Howes og Ritchie (1999), referert i Brandtzæg et al (2017) viser til forskningsfunn som sier at også andre voksne som barn og unge er mye sammen med kan bli viktige tilknytningspersoner, til tross for at det er foreldre som i utgangspunktet er barns primære og viktige tilknytningspersoner. I denne sammenhengen kan det tenkes at en oppmerksom, omsorgsfull og anerkjennende lærer kan fungere som tilknytningsperson.

Der tilknytningsteorien kanskje kommer til kort, med å ha fokus på relasjon og ikke ytre strukturer og miljøer rundt eleven kan transaksjonsmodellen supplere den teoretiske referanserammen. Transaksjonsmodellen kan bli brukt til å forstå hvordan kjennetegn ved eleven og elevens miljø gjensidig påvirker hverandre, og på den måten godt egnet for å forstå lærer-elev-relasjonen. Transaksjonsmodellen ble utviklet av Sameroff (1975, 1995) og baserer seg på at utvikling skjer gjennom gjensidig påvirkning mellom individ og miljø. Modellen viser hvordan eleven er et eget lite system og hvordan kjennetegn ved eleven er i gjensidig samspill med andre omliggende faktorer i elevens miljø og hvordan elevens utvikling henger sammen med dette gjensidige samspillet over tid (Drugli 2017, s 17). Lærer-elev-relasjonen vil derfor kunne bli påvirket av ulike faktorer, som f.eks skolekultur, klassen, klasseledelse, læreren, elevens familieforhold og eleven selv (ibid). Innenfor transaksjonsmodellen avhenger utviklingen av beskyttelses -og risikofaktorer. Av den grunn vil en kunne si at hvis en ser læreren og skolen som et system vil de kunne fungere som en beskyttelses- eller risikofaktor for elevene, avhengig av hvordan det gjensidige samspillet fungerer.

4.0 Metode

I denne besvarelsen har jeg brukt litteraturstudie som metode. En litteraturstudie regnes som en systematisk gjennomgang av litteratur rundt en valgt problemstilling hvor en gjør en kritisk gjennomgang av kunnskap fra skriftlige kilder. Målet er ikke å fremstille ny kunnskap, men å belyse og anvende kunnskapen som allerede foreligger om det aktuelle temaet (Dalland 2017).

Jeg har i all hovedsak brukt Oria og Google Scholar for å innhente kilder. Jeg bestemte tidlig i prosessen at jeg ønsket å skrive om skole og psykisk helse. Dette er et vidt tema, og av den grunn gikk jeg bredt ut i startfasen av litteratursøket. Søkord som jeg har brukt er “psykisk helse i skolen”, “relasjoner i skolen”, “sårbare elever”, lærer-elev-relasjon”. Jeg var tidlig bevisst på å velge norske søkord da jeg ønsket norsk forskning på området, men etterhvert fant jeg ut at også ønsket internasjonal forskning for å underbygge funnene mine. Da brukte jeg søkeordene “attachment in the classroom”. Av inklusjonskriterier ble språk “english language “ og tidsrom (2005-2018) benyttet. Av eksklusjonskriterium brukte jeg først “oversiktsartikler” da jeg i utgangspunktet ønsket å bruke primærkilde. Dette endret seg imidlertid da jeg fant en doktorgradsavhandling som svært relevant for min problemstilling, hvor forskeren også hadde gjennomført en litteraturstudie.

Det er tre forskningsartikler som jeg har valgt å definere som mine hovedkilder. Dette er Vibeke Krane (2017) sin doktorgradsavhandling “Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting”. Krane har utforsket hvordan relasjonen mellom lærer og elev oppleves på videregående skole, og hvilken betydning disse relasjonen har for elevenes psykiske helse. Jeg har også valgt å bruke Bergin og Bergin (2009), “attachement in the classroom” som har sett på betydningen av tilknytning i klasserommet og til læreren. Og sist, Drugli (2012), *How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13?*

I tillegg til det nevnte litteratursøket valgte jeg å ta i bruk litteratur og teori av fagpersoner jeg vet har kunnskap og kompetanse på området. Dette er litteratur jeg har blitt kjent med

gjennom min bakgrunn som lærer og rådgiver. Jeg har en spesiell interesse for skolen sitt ansvar for det forebyggende psykiske helsearbeidet og har av den grunn kjennskap til fagpersoner, forskere og teoretikere på dette området. Det ble derfor naturlig å inkludere disse i min oppgave. Hvis en skal tenke metodekritisk kan nok ulempen ved å velge denne metoden være at jeg bruker litteratur som til dels bekrefter mine tanker og antagelser om lærerens beskyttende rolle. Kanskje jeg heller skulle være mer bevisst på å finne forskning som *avkrefter* mine antakelser? Når en gjennomfører en litteraturstudie er det også nødvendig å være kildekritisk. Dette har jeg vært bevisst på gjennom hele prosessen ved å stille meg spørsmålene “Hva slags tekst er dette”? “Hvem har skrevet teksten”? “Hvor er teksten publisert”? Og “For hvem er teksten skrevet”? (Dalland 2007, s. 74).

4.1 Refleksivitet

I arbeidet med denne oppgaven har det vært nødvendig for meg å reflektere over mitt eget ståsted, samt egen forforståelse. Fuglseth (2007) presiserer at når en velger tema og problemstilling ut fra egen interesse bør en være ekstra bevisst på egen forforståelse om temaet slik at funn og analyse ikke blir farget av egne synspunkter. Med bakgrunn som lærer og rådgiver på en skole for elever med psykiske og emosjonelle vansker har jeg en egen interesse og motivasjon for temaet og problemstillingen. Det vil være vanskelig og kanskje umulig for meg å se bort fra egen forforståelse og erfaringer i dette arbeidet. I den forbindelse er det ekstra viktig å bevisstgjøre og reflektere over hvordan min bakgrunn og erfaringer påvirker hvordan jeg innhenter informasjon og kilder.

I tillegg er det nødvendig i en litteraturstudie å være bevisst på at forskningen og teorien jeg har benyttet meg av er skrevet av noen andre. Jeg må ha med meg at *deres* forforståelse preger formidlingen og meg som mottaker. Det er dette som står sentralt i hermeneutikken, som påpeker at når vi leser en tekst, leser vi den med ulike forforståelser som er med på å bestemme hvilken mening vi legger i ordene og hvordan vi tolker teksten (Thornquist 2015).

5.0 Presentasjon av funn

Forskning gir god støtte for at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever har betydning for elevers psykiske helse, spesielt for sårbare elever (Drugli 2017). En kan derfor tenke at en god lærer-elevrelasjon kan virke beskyttende. Men hva er det i relasjonen mellom lærer og elev som kan virke forebyggende og beskyttende? Ulike studier, bl.a Drugli (2013) og Pianta, Hamre og Allen (2012) kan vise til sammenfallende funn om hva som kjennetegner egenskaper ved den betydningsfulle læreren: Læreren kjenner elevene og gir støtte ved behov, læreren formidler aksept og varme, og læreren viser sensitivitet overfor elevens signaler. Med utgangspunkt i de nevnte relasjonelle komponentene vil jeg videre i denne besvarelsen bruke forskningsfunn fra litteraturstudien og annen teori til å underbygge den teoretiske referanserammen og til å besvare problemstillingen.

5.1 Læreren i et tilknytningsperspektiv

Forskning viser at andre personer enn foreldre kan bli viktige tilknytningspersoner (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad 2017). En oppmerksom, omsorgsfull og anerkjennende lærer kan fungere som tilknytningsperson, spesielt for unge som ikke har dette hjemme. I kraft av sitt yrke har læreren en unik mulighet til være en betydningsfull person - *en signifikant annen* - for sine elever, ved å være den som ser, forstår, inngir trygghet og næring til et positivt selvbilde, samt bidrar til mestring og selvrealisering (Berg 2012, s 88). Bergin og Bergin (2009) viser i sin langtidsstudie i USA, at elever som har en utrygg tilknytning til foreldrene, vil være spesielt utsatt for å føle seg avvist av læreren. Dette underbygges også i Holen et al (2017) sin studie som kan vise til funn som peker på at det er elever som allerede har psykiske vansker som opplever minst støtte fra lærerne sine. Samme studie viser også at lærere har et langt mer negativt samspill med barn som har en utrygg tilknytning til sine foreldre enn med dem som har en trygg tilknytning. Krane (2017) viser til at en positiv relasjon mellom elev og lærer kan virke beskyttende for elever som er i *risiko* for å utvikle psykiske vansker. Samme studie viser at minst en nær og støttende relasjon til en voksen kan ha svært stor positiv effekt. I denne sammenhengen kan det tenkes å være en lærer.

Bergin og Bergin (2009) viser til at trygg tilknytning til en lærer øker sannsynligheten for høyere grad av følelsesregulering, sosial kompetanse, motivasjon og økt sannsynlighet for å fullføre skolegang. Studien viser at lærere må kunne knytte seg til sine elever ved å vise varme, respekt og tillit. Sensitivitet og affektinntoning kan synes å stå sentralt. I tillegg viser samme studie at læreren trenger kunnskap om sine elevers tidlige tilknytningserfaringer (ibid, s 158). En vet at gode tilknytningserfaringer som har rommet anerkjennelse og trygghet gir grunnleggende opplevelser av glede, tillit og selvtillit (Drugli 2017). Begrepet om anerkjennelse står sentralt i forskningsfunn om hva som kjennetegner en god lærer-elev-relasjonen. Anerkjennelse av eleven kan blir sett på som å ha en genuin respekt for elevens og dens opplevelser (Aamodt 2003). Videre kan begrepet ses på noe som skal være betingelsesløst, og ikke noe eleven skal gjøre seg fortjent til.

Motsatt vil elever som bærer med seg utrygghet i sine tilknytningserfaringer ha mindre tro på seg selv og redusert tillit til andre. Dette er i tråd med det som i tilknytningsteorien kalles for *indre arbeidsmodeller*. Dette er mentale representasjoner for samspill som eleven tar med seg i sin interaksjon med f.eks læreren. Disse indre arbeidsmodellene vil kunne være mer eller mindre hensiktsmessige basert på elevens tidlige samspillserfaringer og vil påvirke hvordan eleven samhandler med andre (Drugli 2017 s 26). Derfor kan det være nødvendig at en lærer har kjennskap til elevens tilknytningserfaringer fordi i møtet med en ny voksen kan eleven etablere nye mentale kart for hvordan samspill mellom mennesker kan foregå, og de uhensiktsmessige indre arbeidsmodellene kan endre seg i møtet med nye betydningsfulle voksne, for eksempel en lærer (ibid). Dette kan igjen virke beskyttende for elevers psykiske helse da en vet at tilknytningsproblemer i hjemmet kan ha uheldige konsekvenser for både læring og samspill med jevnaldrende. Videre i Bergin og Bergin (2009) sin studie vises det til at lærerens væremåte har noe å si for elevenes opplevelse av seg selv og eget verd. Elevene blir kjent med seg selv gjennom gjentatte samspillserfaringer med bl.a. læreren. Forholdet til lærer får derfor betydning for trivsel, opplevelse av tilhørighet til skolen, det skolen står for, faglig motivasjon, livskvalitet og psykisk helse.

Ulike studier viser at det er kanskje de sårbare elevene som trenger en betydningsfull voksen mest, og det viser seg at sårbare barn og unge har mest nytte av gode relasjoner (Sabol og Pianta, 2011). Når elever har spesielle behov, vil gode relasjoner til lærer kunne virke som en svært sentral beskyttelsesfaktor. Bergin og Bergin (2009) viser til at trygg

atferd, avvising, ulydighet osv kan påvirke lærere til ikke å møte de utrygge elvene på den måten de egentlig trenger. Derfor kan det være viktig at lærere øver seg på å jobbe med det den unge faktisk sier, ikke hva læreren tror den sier. Elever som sliter med relasjoner og samspill med andre mennesker må møtes av voksne som ser forbi handlingene og heller spør seg hva barna har opplevd og hvorfor de gjør som de gjør (Gustumhaugen, Dønnestad og Steinkopf 2017). Krane (2017) trekker fram i analysen av sin litteraturstudie at tilknytning står sentralt i lærer-elev-relasjon. Forskeren kan vise til at lærere som har hyppige positive interaksjoner med eleven, som er involverte og sensitive fremmer trygg tilknytning. Støtte, nærhet, tillit, respekt og omsorg kvaliteter som blir trukket fram som sentrale i møte med elevers psykiske helse (Krane 2017). Omsorg blir sett på som en avgjørende relasjonell komponent i møte med elever som har opplevd traumatiske hendelser. Undersøkelsen viser også at en beskyttende lærer-elev relasjon omhandler bevissthet når det gjelder signaler fra elvene, sjekke ut eventuelle problemer, samt gi støttende responser til eleven. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig å bruke Meads (1934) *speilingsteori*. Teorien handler om hvordan vi speiler oss i andres responser, og gjennom tolkningsprosesser av disse responsene danner et viktig grunnlag for selvbildeutvikling.

5.2 Instrumentell og emosjonell støtte

En viktig komponent i lærer-elev relasjonen er lærerens evne til å vise støtte. Dette er også et sentralt funn i Kranes (2017) doktorgradsavhandling. Gjennom en kvalitativ studie har forskeren utforsket elevenes førstepersonsperspektiv vedrørende opplevelser av positive lærer-elev-relasjoner og kvaliteter ved relasjonene. Elevene fremhevet de formelle og uformelle samtalene mellom lærere og elev som avgjørende for en god relasjon. Elevene trakk også fram hvordan de satte pris på at læreren hjalp dem både med faglige og personlige utfordringer. Dette viser også at læreren har en viktig rolle med tanke på å gi både instrumentell og emosjonell støtte til elevene. Disse begrepene har blitt trukket fram i forskningssammenheng som viktige komponenter i lærer-elev relasjonen, samt hvordan det emosjonelle og faglige henger sammen (Malecki og Demaray 2003, referert i Krane 2017). Suldo et al (2009) kan vise til at emosjonell og instrumentell støtte korrelerer. Elever som har en opplevelse av emosjonelt støttende lærere har også en tendens til å oppleve faglig støtte. Dette underbygges også i Kranes (2017) funn. Elevene trekker fram

at de verdsetter faglig engasjement, praktisk tilrettelegging og støtte (ibid s 56). Dette kan forstås på flere plan. Opplevelsen av engasjement, praktisk hjelp og tilrettelegging kan oppleves som anerkjennelse og som at lærere verdsetter og respekterer dem. På den måten kan det *også* oppleves som emosjonell støtte. I samme studie kom det fram hvordan elevene verdsetter å få litt ekstra hjelp til en prøve, slippe å snakke høyt i klassen eller få en prøve utsatt hvis de har det vanskelig. Dette kan ses som avgjørende og viktige bidrag til instrumentell støtte. Men slike tilpasninger er også et element som viser at læreren har evne til å sette seg inn i elevens situasjon. En slik kjennskap til elevene viser at læreren velger å utnytte de intersubjektive opplevelsene som skapes i klasserommet, noe som studien viser er av stor betydning i en god lærer-elevrelasjon (ibid). De intersubjektive opplevelsene som skapes mellom mennesker bidrar til å danne emosjonelle bånd og relasjoner mellom mennesker (ibid). Dette er hva Ness (2016), referert i Krane 2017 kaller “mikro-bekreftelser”. Et smil, et blick, et klapp på skulderen som kan signalisere glede og positive emosjoner i møte med ungdom. Dette underbygges også av Daniel Stern (2007) som trekker frem betydningen av det som skjer her og nå i øyeblikket for utvikling av relasjoner, og som også er i tråd med tilknytningsteorien. Stern peker på betydning av å “tone seg inn”, enten det er på en pasient eller en elev, og han ser en tydelig parallell mellom f.eks en lærers evne til å tone seg inn på en elev, og en mors evne til å tone seg inn på sitt barn. Krane (2017) viser til studier som har funnet at slike mikrobekreftelser eller “inntoning” vil kunne virke positivt i møte med elever som har psykiske plager. Betydningen av de intersubjektive opplevelsene støttes også av Gustafsen et al (2010), referert i Krane (2017) som viser til at uformelle samtaler, gjerne i friminuttene er en avgjørende måte å utvikle relasjoner til elever. En slik kontakt kan gi grunnlag for å støtte elever som har det vanskelig. Åpenhet og støtte fra læreren kan bidra til å gjøre belastningen mindre for eleven. Videre i Kranes (2017) studie viser det til at praktisk hjelp og tilrettelegging kan være svært avgjørende for personer med psykiske plager, fordi praktiske utfordringer kan virke uoverkommelig for mennesker som har det vanskelig psykisk. Praktisk hjelp og tilrettelegging blir dermed et bidrag som både viser anerkjennelse av elevens behov og er med på å lette en praktisk byrde det er vanskelig å bære alene (ibid, s 56).

Læring og relasjoner henger sammen, og kan derfor ikke ses som to isolerte aspekter ved skolehverdagen. Elevene i undersøkelsen peker på at de ønsker lærere som er bevisst på denne sammenhengen, og at dette er et viktig komponent i lærer-elev relasjonen. Dette

underbygges også i Ludvigsen-utvalgets rapport om “Fremtidens skole” (NOU 2015:8), som peker på viktigheten av at de faglige og sosiale aspektene ved undervisningen skal henge sammen. I rapporten kommer det fram at i praksis er det mange skoler og lærere som har en dikotomisk oppfatning av det faglige og sosiale, og at denne oppfatningen må brytes ned, samt settes på dagsordenen. Dette støttes også i Pianta og Hamre (2009): Det som foregår mellom lærer og elev har tre dimensjoner: emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon. Her trekkes det fram anerkjennelse av elevene og deres individuelle behov som sentralt for utviklingen av lærer-elev-relasjonen, og mye kan tyde på at lærerstøtte, både emosjonelt og instrumentelt, er en viktig beskyttelsesfaktor.

5.3 Gjensidighet i samspillet og betydningen av fellesskapet

Funn fra Kranes (2017) litteraturstudie hvor hensikten var å få en oversikt over eksisterende forskningsbasert litteratur om betydningen av lærer-elever-relasjonen i videregående skole for elevers psykiske helse viser at relasjoner mellom lærer og elev i stor grad er utforsket med fokus på hvordan *lærere* bidrar til denne relasjonen. Litteraturgjennomgangen viser at tidligere studier i liten grad belyser det komplekse samspillet og interaksjonene som skjer *mellom* lærer og elev (ibid, s 57). Imidlertid viser funn fra de empiriske studiene at elevene fremhever sin *egen* rolle og ansvar for utvikling av lærer-elev-relasjoner. Videre omhandler funnene opplevelser av hvordan relasjoner utvikler seg i gjensidige interaksjoner mellom lærere og elever. I dette kan det ligge felles opplevelser, interesser, samarbeid og aktiviteter som til sammen representerer en intersubjektiv kontakt, som igjen bidrar til gjensidig respekt (ibid). Det kan tyde på at en viktig komponent i kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er forståelse og kjennskap til betydningen av gjensidig interaksjon, samt fellesskapet. Peter Fonagys begrep om *epistemisk tillit* kan også brukes til å forklare det gjensidige samspillet mellom lærer og elev. Fonagy forklarer epistemisk tillit med opplevelse av at andre er til å stole på, og at man kan utveksle erfaring og kunnskap med dem. “Epistemologi” betyr læren om kunnskap og innsikt, og på den måten fanger det opp det som skjer når grunnleggende tillit skapes, man blir mottakelig for den andres påvirkning, man blir åpen for å lære av den andre, for å utveksle informasjon, for å være i bevegelse sammen (Brandtzæg et al 2017).

Gode relasjoner kjennetegnes av tilhørighet, fellesskap og tillit som igjen skaper forutsetninger for god psykisk helse (Børjesson 2018). Drugli (2012) peker på at det er en sammenheng mellom elevens læring, opplevelse av tilhørighet til skolen, relasjoner til elever og lærere og elevens psykiske helse. Dette underbygger at lærer-elev-relasjonen ikke kan forstås isolert sett, men at den kan forstås gjennom transaksjonsmodellen, nemlig at utvikling skjer i et gjensidig samspill mellom ulike faktorer.

Mennesker trenger opplevelsen av å være en del av noe, og å være i et fellesskap. Dette trekkes også fram i Djupedalsutvalgets rapport NOU 2015:2 *Å høre til – virkemidler for trygge psykososiale skolemiljø* som løfter fram viktigheten av å høre til i skolen. Videre i rapporten hevdes det at inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til, og at alle har rett til en opplevelse av sosial tilhørighet. Behovet for sosial tilhørighet er kanskje spesielt viktig i ungdomsårene hvor vennskap ofte står sentralt og som kanskje oppfattes som mer betydningsfulle enn den har gjort tidligere. En rapport fra folkehelseinstituttet i 2009 viser at opplevd støtte fra jevnaldrende kan bidra til å påvirke ungdommers psykiske helse i positiv retning. I samme rapport kommer fram at ungdommer som rapporterer om høy grad av psykisk velvære opplever god støtte fra vennene sine. I denne sammenhengen kan det være viktig at læreren tenker systemisk, og ser på elevens nettverk, og de menneskelige relasjonene rundt eleven som en viktig og nødvendig ressurs (Olsen og Holmen 2018). På den måten er det viktig at læreren legger vekt på å gi elevene mulighet til å etablere gode relasjoner, samt sørge for at alle elevene blir inkludert i fellesskapet, fordi tilhørighet til en gruppe kan vise seg å ha en viktig beskyttende effekt (Olsen og Traavik 2017). Dette underbygges også i Bergin og Bergin (2009) som understreker at tilhørighet til skolen bidrar til at eleven føler seg trygg og verdsatt. En elev som føler tilhørighet til skolen vil også sitte igjen med en følelse av “det er personer på skolen som liker meg”. Elever som rapporterer om tilhørighet til skolen, og positive relasjoner til lærerne har også mindre sannsynlighet for å slutte på skolen.

6.0 Drøfting

En oppmerksom, omsorgsfull og anerkjennende lærer kan fungere som tilknytningsperson, spesielt for unge som ikke har dette hjemme. I tillegg viser forskningsfunn at elever med psykiske vansker har dårligere relasjon med lærere. Med dette som bakteppe kan det være nødvendig å utforske *hvordan* læreren kan bli en betydningsfull voksen for barn og unge, og spesielt for de elevene som er i risiko. Elever med psykiske vansker kan være mer utfordrende for læreren. Men det kan også tenkes at elever med psykiske vansker *tolker* lærerens forsøk på hjelp og støtte mer negativt, og av den grunn kan virke både sint og avvisende (Brandtsæg et al 2017). Dette kan for eksempel være elever som har opplevd store belastninger, og som strever med å regulere følelsene sine. Det kan være elever som er aktivert på et for høyt nivå, og hvor oppmerksomheten er rettet mot potensielle farer, i stedet for det læreren prøver å formidle. En vet gjennom forskning at barn og ungdoms evne til å regulere sine følelser er avgjørende for god mental helse (Idsøe og Øverland 2016). På den måten kan det tenkes at fokus og kunnskap om emosjonsregulering kan være avgjørende for hvordan læreren i møte med risikoutsatte elever kan være en beskyttelsesfaktor. Kort fortalt handler emosjonsregulering om å håndtere og regulere sine egne og andres emosjoner (Kvelling 2016). Ved å gjenkjenne og adressere egne og andres tanker og følelser kan det tenkes at barn og unge vil stå bedre rustet. Derfor bør barn og unge utvikle ferdigheter som støtter deres selvregulering, sosiale samspill og psykisk helse (Uthus 2017). Fonagys begrep om mentalisering kan også brukes i denne sammenhengen. Mentalisering kan defineres som en mental prosess der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vårt eget og andre sinn, for eksempel i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner (Uthus 2017, s 206). Videre refererer mentalisering til vår kapasitet til å fortolke tanker, følelser og handlinger, samt hvordan vi attribuerer meningen med vår egen og andres handlinger. Det er mye som kan tyde på at fokus på emosjonsregulering og mentalisering kan ha en forebyggende og beskyttende effekt på elever. Dette fordi nesten all psykisk sykdom kan tolkes som vansker med mentalisering (Uthus 2017). Dette underbygges også av Kvelling (2015), referert i Uthus (2017) som sier at psykiske lidelser ofte karakteriseres av uklare, usammenhengende eller konfliktfylte opplevelser av hvem man selv er, vansker med å forstå erfaringer andre forteller, og forståelse av intensjoner de kan ha. I skolekontekst kan kunnskap om mentaliseringsteori være relevant for lærernes evne til å forstå elevene og støtte dem i deres utvikling, samt

forstå seg selv, og hvordan de samhandler med elever, foreldre og kollegaer. For å lære elevene å regulere følelser må de voksne først og fremst kunne regulere sine egne følelser (ibid, s 218).

Lærerrollen har endret seg, og det er ingen tvil om at rollen skal romme mye mer enn bare kunnskapsformidling. Økt forekomst av psykiske vansker hos elever, i kombinasjon med forskning som viser at lærere kan være viktige tilknytningspersoner, samt viktigheten av at lærere har kunnskap om emosjonsregulering, relasjoner, psykiske vansker osv underbygger dette. Vil det bety at forventninger til læreren er urealistiske med tanke på hva lærerrollen skal romme? Og hvordan skal læreren forholde seg til økte krav og forventninger, og ikke minst, hva opplever læreren som de mest sentrale utfordringene i møtet med økte krav og forventninger? Sist, men ikke minst, hva er realistisk å forvente av læreren innenfor gitte rammebetingelser preget av bl.a målstyring, begrenset budsjett, tidspress, krav om dokumentasjon, og i tillegg elever med ulike utfordringer?

Krane (2017) viste i sin studie at “her og nå” - øyeblikkene har stor betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Dette kan tyde på at til tross for utfordrende rammebetingelse er det de små tingene er avgjørende for å utvikle positive relasjoner til elever. Det kan være å søke blikkontakt, rope dem opp med navn, eller spørre om de har det bra. Disse små tilpasningene fra læreren kan vise seg å ha stor betydning, og til sammen kan man si at slike småting er med på utvikle relasjoner i praksis (ibid). Kanskje er en viktig del av relasjonsbyggingen de «enkle» ting, nettopp et smil, et klapp på skuldra eller korte SMS-er om hvordan det går, og som vil kunne la seg gjøre uavhengig av rammebetingelsene?

Moen (2016) bruker begrepet *det relasjonelle mellomrommet* som viktig for å utvikle den gode relasjonen. Dette er det rommet som alltid er mellom mennesker, og hvor både eleven og læreren kan komme til syne for hverandre. Her kan det være risikabelt for noen elever å være, da de kan risikere å bli avvist eller latterliggjort (ibid). Desto viktigere kan det være å benytte seg av dette mellomrommet, og utnytte de potente øyeblikkene mellom lærer og elev. Dette kan for eksempel gjøres gjennom intersubjektivitet. Intersubjektivitet handler om mennesker som opplever det samme samtidig, og har samme forståelse av hendelsen. På den måten rettes oppmerksomheten mot det som skjer mellom lærer og elev, og som gir dem et opplevelsesfellesskap.

Gjennom å være en betydningsfull voksen kan læreren være en beskyttelsesfaktor i møte med elevers psykiske helse, og læreren kan ha en svært stor positiv effekt, spesielt for elever som er i risiko. Imidlertid trenger ikke en god lærer- elevrelasjon å bli *kun* en individuell beskyttelsesfaktor. Forskning viser at en positiv relasjon med læreren sin kan føre til positive ringvirkninger når det kommer til relasjonen til andre medelever, helt i tråd med transaksjonsmodellen (Drugli 2017). Kan det tenkes at hvis læreren har en større forståelse av risiko-og beskyttelsesfaktorene i og rundt eleven vil det øke beskyttelsesfaktoren? Med andre ord, hvordan kan transaksjonsmodellen brukes for å øke læreren som beskyttelsesfaktor? Ved å ta i bruk transaksjonsmodellen vil en kanskje kunne klare å ha et systemrettet fokus på eleven ved å ta utgangspunkt i hvordan egenskaper ved eleven og miljøet samspiller. Ved en systemrettet tilnærming vil en kunne anta at oppmerksomheten rettes mot risiko-og beskyttelsesfaktorer i elevens miljø, samt undersøke hvordan disse faktorene samspiller. Gjennom mine funn har jeg vist at elever med psykiske plager har dårligere relasjoner til sine lærere enn andre. Disse elevene kan nok tenkes å være dem som også har potensielt mest å tjene på en god relasjon med en anerkjennende lærer. I tråd med transaksjonsmodellen og teori om beskyttelses-og risikofaktorer kan det tenkes at en god lærer-elev-relasjon kan snu en negativ utvikling hos eleven (Krane 2017), samt at en positiv relasjon med læreren sin kan føre til positive ringvirkninger når det kommer til relasjonen til andre medelever (Ladd, Birch & Buhs, 1999, referert i Drugli 2012). Kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev påvirker også forholdet mellom elevene (Drugli 2017). Dette kan være fordi elevene legger merke til hvordan læreren forholder seg til andre elever, og elever kan ha en tendens til å bruke læreren som referanse på om de skal like en medelev eller ikke (ibid). Med andre ord, mer positiv respons fra lærer betyr bedre likt av medelevene. Dette viser at en elevs utvikling skjer gjennom et gjensidig samspill mellom ulike transaksjoner. Andre positive ringvirkninger kan være at en god relasjon gir engasjement og motivasjon for læring som kan føre til fullført utdanning som vi vet er en beskyttelsesfaktor. På den annen side kan en negativ lærer-elev-relasjon fungere som en risikofaktor. Dette fordi de elevene som har mest å tjene på en god relasjon, allerede kan ha flere risikofaktorer ved seg i form av psykisk uhelse, utagerende atferd, lav skolemotivasjon e.l. Da kan en negativ lærer-elev-relasjon kan fungere som en ytterligere risikofaktor for skjevutvikling.

I følge Major et al (2011) inneholder skolen en rekke helsedeterminanter, som enten kan øke eller redusere forekomsten av problemer og sykdom. Jeg har gjennom mine funn pekt på hvordan læreren i samspill med elever og miljøet rundt eleven, kan være en helsedeterminant som reduserer risikofaktorer. Funnene viser også hvordan lærerrollen har endret og hvordan synet på lærerrollen har endret seg i takt med de endringene vi ser i skolens styringsdokumenter når det gjelder mål og innhold i skolen. Lærerrollen er gradvis blitt utvidet fra i hovedsak til å være knyttet til elevens kunnskapstilegnelse, til økt ansvar for elevens faglige, sosiale og personlighetsmessige utvikling (Berg 2012). Dette underbygges også i St.meld 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanning* som presiserer at skolen være inkluderende for alle elever, og at læreren skal være kompetente til å hjelpe elever som sliter sosialt og/eller psykisk. På den ene siden forventes det at læreren skal være i stand til å utføre stadig flere typer oppgaver utover kunnskapsformidling, og på den annen siden forventes det at elevens faglige resultater økes.

En ekspertgruppe som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015, hvor mandatet var å se nærmere på lærerrollen, kan gi oss innsikt i dagens lærerrolle. I rapporten kommer det fram at lærerne etterspør mer kunnskap og kompetanse i de sosiale og psykiske problemene mange elever har, og som lærere forventes å håndtere. Flere lærere trekker fram at de ikke har den nødvendige kompetansen som kreves for å håndtere komplekse elevsituasjoner, spesielt knyttet til psykisk helse, vold og seksuelle overgrep. Dette støttes også i Ekornes (2016) sin studie: *psykisk helse i skolen. Lærernes syn* hvor forskeren gjennom fokusintervjuer og spørreundersøkelser har sett på hvordan læreren ser på sin rolle og sitt ansvar i arbeidet med psykisk helse i skolen. Her kommer det fram at mange lærere mener de ikke har fått kunnskap om psykisk helse gjennom sin utdanning, og at de uttrykker et behov for og ønsker mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier. De mener også at de mangler kunnskap om faresignaler og risikofaktorer, og at læreren ofte er styrt av sunn fornuft eller intuisjon. På den måten kan det tenkes at eleven er prisgitt en "fornuftig" lærer, i stedet for å være trygg at alle lærere har nødvendig kunnskap og kompetanse. Mange av disse funnene kan bidra til å forsterke behovet for å få inn psykisk helse på timeplanen. Larsen (2011), referert i Uthus (2017) viser at lærere er positive til psykisk helse som eget fag på timeplanen, men spørsmålet er hvor mye lærere vil forplikte seg til dette arbeidet hvis de ikke kan forholde seg til konkrete læreplaner i stedet for integrerte kompetansemål om psykisk helse i andre fag?

Kanskje bør psykisk helse forankres i egen læreplan med selvstendig læringsinnhold dersom det skal oppnå legitimitet i skolen (ibid)?

Det er mye som tyder på at hvis læreren skal fungere som en beskyttelsesfaktor for elevers psykiske helse, og imøtekomme samfunnets økte krav og forventninger trenger lærere mer kunnskap og kompetanse om psykisk helse. Dette kommer også fram i NOU:2, 2015. Å høre til. Virkemidler for et godt psykososialt miljø:

“temaet psykisk helse har for liten plass i lærerutdanningene. Det er nødvendig at lærere har overordnet kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan de kan forebygges, og hvordan man kan veilede og henvise elever til rett hjelpeinstans når det er behov for det. Det er også viktig at lærere har kunnskap om mildere psykiske vansker og hva som fremmer god psykisk helse og forebygger plager hos alle elever. Det er viktig at lærerne får god kjennskap til og innsikt i eksternt støtteapparat, både i kommunehelsetjenesten og i spesialisthelsetjenesten, som kan hjelpe barn og unge som har store og sammensatte vansker. Utvalget anbefaler at temaet psykisk helse blir innarbeidet som et emne med læringsutbyttebeskrivelser i alle lærerutdanningene» (NOU:2, 2015, s. 339).

Både i sitatet ovenfor og i Ekornes' studie trekkes det fram nødvendigheten av et tverrprofesjonelt samarbeid. Kanskje kan det tenkes at et godt og velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid kan kompensere for mangelfull kunnskap hos læreren? I tillegg til det tverrprofesjonelle samarbeidet blir det i NOU 2015:2 bemerket at foreldre og andre instanser ikke involveres godt nok i skolen arbeid med forebygging og håndtering. Det hevdes at det er viktig å etablere gode relasjoner med foreldre for å kunne løse utfordringer.

Til tross for at det i ulike studier kommer fram at læreren mangler kunnskap og kompetanse om psykisk helse skal ikke læreren fritas for noe ansvar. Det er alltid lærerens ansvar å sikre gode relasjoner til alle elever. Noen relasjoner vil kunne være vanskelige, og en vil kanskje som lærer oppleve både avvisning og sinne. Men det er aldri legitimt å ikke gjøre noe med dette. I slike tilfeller kan det være nødvendig å rette fokus mot sitt eget bidrag i relasjonen, og læreren som profesjonell yrkesutøver bør kunne tilføre relasjonen det som mangler (Drugli 2012). Her kan det tenkes at kollegaer kan ”utfordre” hverandre på en konstruktiv måte med både støtte og veiledning, noe som også bør legges til rette for av skoleleder og skoleeier.

Dagens skolepolitikere legger stor vekt på *prestasjoner og konkrete resultater*. Dette kan påvirke skoleledere og lærere som bevisst eller ubevisst signaliserer at elevene verdsettes

etter hva de presterer. Da er det naturlig å reise spørsmålet om fagspesifikk målstyring og testing favoriseres på bekostning av relasjonsutvikling? Dette spørsmålet kan også ses i sammenheng med flere studier som peker på at skolen skaper stress. Ungdata-rapporten (2017) viser at det er sterk sammenheng mellom skolepress og psykiske helseplager. I tillegg viser en undersøkelse av Skaalvik og Federici (2015) at det er prestasjonspresset i skolen som oppleves sterkest av de unge, og at det finnes en klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress på skolen og elevens mentale helse. Undersøkelsen kan også vise at det følte prestasjonspresset i skolen er stort, og at de elevene som opplever det største presset, uavhengig av hvordan de gjør det på skolen, rapporterer om mer nedstemthet, sterkere utmattelse og lavere selvvverd enn andre elever (Olsen og Holmen 2018). Er dagens skole blitt så prestasjonsorientert at ungdom opplever å få psykiske vansker? Hva er det som kan være medvirkende årsaker til at ungdom opplever stress i skolen? Vi vet fra media at ungdom generelt sliter med økt prestasjonspress, både når det gjelder utseende, fritid, venner, grad av vellykkethet osv. Det er mye som tyder på at skolen er med på å opprettholde presset i form av å være prestasjonsorientert. Kan det tenkes at måten politikerne styrer skolen på kan være negativ for elevers psykisk helse? Er slik at i den prestasjonsorienterte skolen er elevene prestasjoner som avgjør hvilken verdi de har? Og hva skjer da med elevens selvvverd? Kanskje er det slik at prestasjonspresset i skolen avspeiler signaler om hva som er viktig og verdifullt, også utenfor skolen. Skolens målstruktur forteller oss noe om skolens verdigrunnlag og hva som er viktigst for skolen. En *prestasjonsorientert* skole vil ha fokus på kunnskapskrav, tester, sammenligninger, og at det er resultater som teller. På den andre side vil en *læringsorientert* målstruktur ha fokus på at det viktigste er at eleven utvikler seg, setter seg egne mål, har fremgang og gjør sitt beste (Uthus 2017). Walker (2012), referert i Uthus (2017) kan vise til at en læringsorientert målstruktur har en rekke positive konsekvenser for eleven, bl.a høyere trivsel, positive relasjoner til lærere og medelever, hjelpesøkende atferd og høyere motivasjon. Skolens målstruktur kan derfor ha betydning for elevers mentale helse. Dette viser også hvordan lærer-elev relasjonen igjen kan forstås i lys av transaksjonsmodellen da relasjonen vil kunne påvirkes av strukturer, organisering og samfunnsmessige forhold. I denne sammenhengen kan *tidsperspektivet* i transaksjonsmodellen brukes til å forstå hvordan strømminger i samfunnet kan være med på å påvirke elevens utvikling. Den prestasjonsorienterte målstyringen står sterkt i dagens skolepolitikk, og vurdering med tallkarakterer har en sentral plass. Det er nok forventet at lærere er lojale mot rådende politikk og strømminger, noe som også vil kunne påvirke lærer-elev relasjonen. Samtidig

skal elevene rustes til å møte et samfunn preget av konkurranse og høy kompetanse, så det kan tenkes at det ligger gode intensjoner til grunn for den prestasjonsorienterte målstrukturen. Likevel er det mye som tyder på at prestasjonspresset i dagens skole er uheldig, og at det kanskje bør strukturelle endringer til for å redusere presset, og her må skoleeiere og skoleledere inn på banen. På den andre side kan det være mulig å bruke det en vet gjennom forskning om viktige relasjonelle komponenter i lærer-elev relasjonen til å redusere prestasjonspresset. Elever som opplever lærere som støttende, har ikke bare bedre psykisk helse, men de opplever også mindre prestasjonspress i skolen (Skaalvik og Federici 2015). Det viser at lærere langt på vei kan demme opp for det økende prestasjonspresset i samfunnet (Uthus 2017), og på den måten utgjøre en motvekt mot den institusjonelle prestasjonsorienteringen i skolen. Kanskje er det mulig for en lærer å tenke litt annerledes i vurderingssituasjoner? Kanskje er det mulig å ta vekk noe av prestasjonspresset ved å gjøre små tilpasninger gjennom både instrumentell og emosjonell støtte slik som Krane (2017) viste i sin studie. Kanskje kan en lærer velge å ikke gi vurdering med tallkarakterer i en periode, men fokusere på å gi respons uten karakter som kan være enda mer virksomt og gi bedre utvikling? I vurderingssituasjoner kan det også være mulig å knytte kunnskap til elevens egne opplevelser for å sikre intersubjektive møter og metakognisjon. Dette kan for eksempel gjøres ved økt lærerstøtte, noe som har vist seg gjennom min litteraturstudie har betydning for lærer-elev-relasjonen. Ved å bli mer bevisst på hvordan en lærer, og egne læringsstrategier vil eleven kunne oppleve økt mestring og motivasjon. Dette vil kunne henge sammen med økt læring og trivsel, som igjen henger sammen med psykisk helse.

Avslutningsvis ønsker jeg å rette et kritisk blikk på det økte fokuset på psykisk helse. Gjennom denne litteraturstudien har jeg vist viktigheten av å fokus på psykisk helse i skolen, og pekt på nødvendigheten av at læreren har kjennskap og kunnskap om psykisk helse. I tillegg viser undersøkelser at fler og fler ungdom sliter med psykiske vansker, noe som sørger for et ytterligere fokus på psykisk helse. I den forbindelse kan det være nyttig å stille seg spørsmålet om det økte fokuset på psykisk helse er med på å sykeliggjøre normale prosesser? Er det slik at det vi retter oppmerksomheten vår mot får vi mer av? Kan det tenkes at de symptomene som rapporteres om i blant annet Ungdata-undersøkelsen rett og slett er “normale” symptomer på en naturlig del av ungdomsfasen og de naturlige utfordringer ungdommer står overfor?

7.0 Avslutning

I denne litteraturstudien har jeg sett nærmere på hvilke kvaliteter i lærer-elev-relasjonen som kan virke beskyttende for elevers psykiske helse. En vet fra ulike undersøkelser at psykiske vansker er økende hos norsk ungdom, i tillegg er skolen en sentral aktør i det forebyggende psykisk helsearbeidet. Da er det naturlig å tenke at læreren kan ha en viktig rolle i dette arbeidet. Gjennom en litteraturstudie har jeg pekt på kvaliteter i lærer-elev-relasjonen som kan virke beskyttende. I lys av tilknytningsteorien viser forskning at læreren kan være en betydningsfull omsorgsperson for barn og unge, tross for at det er foreldre som i utgangspunktet er barns primære og viktige tilknytningspersoner. I denne sammenhengen viser det seg at kvaliteter som omsorg, anerkjennelse og sensitivitet står sentralt. Videre viser det seg at opplevelse av støtte er viktig i relasjonsarbeidet, både instrumentell og emosjonell støtte. Sist, men ikke minst viser forskning at tilknytning og fellesskap til skolen og medelever er viktig for elevers trivsel og psykiske helse.

Lærerrollen har endret seg, og den skal i dag romme mye mer enn ren kunnskapsformidling. Det er forventet at læreren skal bidra i det forebyggende psykiske helsearbeidet, men samtidig viser ulike studier at lærere føler at de mangler kompetanse på området. Av den grunn kan mye tyde på at det trengs mer forskning om hva lærere trenger av kompetanse, kunnskap og verktøy for å kunne være en beskyttelsesfaktor i møte med elevers psykiske helse.

8.0 Kilder

- Aamodt, L.G (2003). *Sosialt arbeid og anerkjennelse*
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017, NOVA Rapport 10/17*. Oslo: NOVA
- Berg, Nina B. J (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergin og Bergin
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtsæg, I; Torsteinson, S & Øiestad, G (2017). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandtsæg, I; Torsteinson, S & Øiestad, G (2017). *Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/se-eleven-innenfra-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/> [Lastet opp 13.mars 2018]
- Bru, E; Idsøe E & Øverland, Klara (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Börjesson, Mia (2017). *Å bygge psykisk helse. Helsefremmende samtaler med ungdom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O (2007). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M B (2017). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli (2012), *How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13?*
- Ekornes, S.M (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion*.
- Fallmyr, Ø (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2007). *Vitenskapsteori og hermeneutikk*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk
- Gulbrandsen, L (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gustumshaugen, K, Dønnestad, E & Steinkopf, H (2017). *Miljøterapeuten. Mennesket som*

- metode i miljøterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). *Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure?*
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). *13 - 15- åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. Rapport 1/09. Folkehelseinstituttet, Oslo.
- Holen, S & Waagene, E (2014). *Psykisk helse i skolen*. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Oslo: Udir
- Johannessen, Baard & Skotheim, Torhild (2018). *Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krane, V (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Kvello, Ø (2016). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvello, Øyvind (red) (2016). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Major EF, red. Dalgard OS, Mathisen KS, Nord E, Ose S, Rognerud M, Aabø LE. *Bedre føre var ...: psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Folkehelseinstituttet; 2011. Rapport 2011:1.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Edited and with introduction by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press. Phoenix book
- Moen, T: *Positive lærer-elev relasjoner*
https://issuu.com/gyldendalnorskforlag/docs/issuu_d6cd0f180c4a7d [lastet opp 22.02.2018]
- Mæland, J.G (2010). *Forebyggende helsearbeid, Folkehelsearbeid i teori og praksis* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2015:2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Olsen, M I & Holmen, L (2018). *Tett på – Frafall i skoen og psykisk helse*. Fagbokforlaget. Oslo
- Olsen, M.I & Traavik, K.M (2017). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E og Feferici, R.A (2015). *Prestasjonspresset i skolen. Bedre skole* (3): 11-15

St.meld 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanning*

Støren, Ingeborg (2016). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

Thornquist, E (2015). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo:

Fagbokforlaget.

Uthus, Marit (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.