

Psykososial helse i læringsmiljøer

Lærerens utfordringer knyttet til å utløse psykodynamisk energi og læringskraft hos eleven

Jan-Birger Johansen

Artikkelen tematiserer *elever med psykososiale vansker og underskudd på vilje og engasjement til læring og egen utvikling*. Ut fra studier av nyere forskning har teksten til hensikt å bringe inn nye perspektiver temaområdet.

En betydelig gruppe elever mangler *konsentrasjon og aktivitet* fokusert på læring. Læringsfokus innebærer konsentrerte aktiviteter som viktig for utbytterik læring. I et mediert og artefaktet samfunn utfordres læringsmiljøet av elever som har underskudd på psykodynamisk energi og læringskraft.

Flersidige krav til lærerens mestring av de pedagogiske forventningene utfordrer entusiasmen og engasjementet. I en studie blant 2000 norske lærere uttrykker flertallet at de trives i sitt arbeid, men som et paradoks vil hver tredje lærer ha valgt et annet yrke dersom det var mulig (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Selv om de fleste lærere mener det er *stimulerende, utfordrende og ansvarsfullt* (ibid, s. 30) å samarbeide med elevene, kan det være en for stor belastning som kan føre til slitasje og utbrenthet.

Introduksjon

Læringsmiljøet preges av skolens organisering og utviklete strukturer, og utgjør kulturer og holdninger i skolehverdagen. Arbeidsmiljøet omfatter pedagogiske, organisatoriske, fysiske og psykososiale dimensjoner og gir aktørene i skolen ulike utfordringer knyttet til arbeidsinnsats og vilje. Lærere og elever utsetter hverandre for påkjenninger med årsak i eller utenfor skolemiljøet. Støy, uro og svakt engasjement er faktorer som berører egenkontroll og mestring. I lærende og relasjonsavhengige kontekster vil elevenes underskudd på læringsvilje, trakassering, mobbing, vold og trusler om vold, ha betydning og være med å prege den enkeltes psykososiale helse (Munkeby, m. fl. 2003). Å avvikle slike psykososiale belastninger krever reelle endringer basert på innsikt og overbevisning.

Innledningen til NOU 2014, nr.7, uttrykker følgende: «Dagens skole er bygget på en lang tradisjon og bærer preg av kontinuitet i struktur og innhold, samtidig som den har vært i kontinuerlig utvikling.» Her markeres også at skolen holder i hevd en oppfatning av at den reformerer en viktig utviklings- og vekstkultur som en del av vårt læringsmiljø.

Men «hva så!» - når det gjelder et helhetlig ansvar for utvikling av eleven til et lærende og sosialt individ? Mer presist rettes oppmerksomheten mot elever med underskudd på vilje og engasjement til læring og egen utvikling. Knyttet til føringer rettet mot å sikre det beste og det meste av utviklingsmuligheter også hos den enkelte forutsetter dette, i vår enhetlige skole, pedagogisk forståelse og kompetanse i å tilpasse et utviklende innhold for eleven. Hva som kan være nødvendige gode grep for å tilfredsstillere elevens lærende behov vil antakelig stå i nødvendig kontrast til elevens opptatthet og oppmerksomhet til den sosialkulturelle påvirkning i vårt medierte samfunn. Denne innledningen fører til denne problemstillingen:

Med utgangspunkt i hvilken kultur og kompetanse ivaretar læreren sitt ansvar for å utvikle elever med psykososiale vanskers læringskraft og vilje til egen utvikling og vekst?

Metodikk

Dette er en oversiktsartikkel der søken etter relevant forskning har ment å fange flersidigheten med fokus på å forstå hva som skaper utbytterike læringsprosesser i læringsfellesskapet.

Teksten i artikkelen bygger på et utvalg publiseringer der ulike normative og kognitive kilder anvendes. Hensikten har vært å få frem premisser for ivaretagelse av skolen som arena for alle elever, men spesielt for elever med psykososiale vansker. Dette har gitt grunnlag for et metasyntetisk perspektiv for å få frem forståelse av hva premissene, erfaringene, kulturen og holdningene innebærer for lærere og andre som berøres av elevenes læring.

Lærerens psykososiale hverdag

Endringene i skolen har tilført lærerne større krav til utenomfaglige gjøremål. Lærerne betrakter dagene fylt med møter og dokumentasjonskrav som for lite faglig undervisningsrelatert. Dette innebærer former for oppmerksomhet som tar av den profesjonsrettete arbeidstiden og som utløser tidspress, og fører til direkte stressfaktorer. Under disse regimer ser det ut for at opplevelsen av *identitet* og *autonomi* svekkes, der en av tre lærere gir ambivalente tilbakemeldinger på spørsmål som angår egen innflytelse på tids- og ressursutnyttelse av arbeidsdagen:

På spørsmål om autonomi svarer fra 13 % til 34 % av lærerne forbeholdent eller negativt. Resultatet er vanskelig å tolke fordi vi ikke har tidligere undersøkelser å sammenligne med. Likevel er det grunn til å ta alvorlig at ca. én av tre lærere svarer forbeholdent på spørsmål om innflytelse på egen arbeidssituasjon. (Skaalvik og Skaalvik 2009, s. 34).

Bortsett fra organisatoriske krav til lærerne utfordrer endringene i læringsmiljøet lærernes relasjon til elevene. Den pedagogiske og kompetente lærer forventes å kunne bidra til utvikling

av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse gjennom læring knyttet til oppdragelse og danning (Dale og Wærness 2006). Blant mangfoldet av forventninger til lærerens profesjon utfordrer det utenomfaglige læringsinnholdet lærernes pedagogiske identitet, autonomi og kompetanse. *Veiledning, vurdering og sanksjonering* i møtet med elevenes læringsaktivitet betraktes som tradisjonelle dannelsingskontekster, der det forventes former for betydningsfylt relasjon mellom lærer og elev (Johansen 2009). Dannelsingsprosessen forutsetter en signifikant person med betydelig autoritet i relasjon til eleven. For eleven vil en lærer som involverer seg og viser oppmerksomhet og engasjement bli opplevd som personlig autoritativ. Her viser læreren entusiasme og gir eleven opplevelse av emosjonell omsorg i en mellommenneskelig kontekst.

Den personlige autoritet inneholder verdighet og anseelse i kraft av mellommenneskelige kvalifikasjoner. Dermed får læreren status som et betydningsfullt menneske, der eleven opplever oppmerksomhet med betydning for utvikling av identitet, selvforståelse, men også i forbindelse med behov knyttet til intellektuell utvikling. (ibid, s.66).

Dersom lærerens psykososiale helsetilstand er preget av slitasje, utmattelse og underskudd på psykodynamisk energi, er det en fare for at engasjementet og viljen til vedlikehold av relasjonen til eleven svekkes. Lærerens *tilstedeværelse* i relasjonen med eleven er en vesentlig faktor som markerer vilje til å skape tillit og trygghet. Mangler dette grunnlaget utløser det en fare for mistillit og utrygghet der konteksten oppleves distansert.

Dersom læreaktivitetene er i skolen er preget av distanse og fravær av samhandling og samarbeid mellom lærer og elev, kan det grunnleggende forholdet til læreren, som betydningsfull autoritet, være svekket. (ibid, s. 67).

Forskning viser til at reformene i den norske skolen ikke har utløst en ønsket samarbeidskontekst, men heller har vært med på å skape distanse i relasjonen mellom lærer og elev (Dale 2004). Dersom læreren ikke mestrer de reformerte arbeidsstrategiene og arbeidskravene, vil dette være et bidrag til å svekke lærerens autoritet og autonomi. I seg selv gir dette opplevelse av usikkerhet og utrygghet. Mangler læreren overskudd og selvsikkerhet i forhold til mestringsforventningene, svekkes også grunnlaget for å opptre med personlig autoritet overfor elevene.

Dersom læreren ikke opplever sitt møte med elevene som meningsfylt, vil det være med på å utløse frustrasjon og for noen føre til utmattelse. I denne konteksten vil det være fare for at lærerens ettergivende væremåte i relasjon til eleven bli tydelig. Dale og Wærness (2006) gir

eksempler på at elevens mangel på konsentrasjon om læringsaktiviteter kan det føre til at læreren opplever *ettergivelse* som en strategi for å ivareta sin egen psykososiale helse.

Når en lærers praksis er preget av umotiverte elever, og når misforholdet mellom intensjon og realitet ikke blir bearbeidet, har vi med ettergivenhet å gjøre. (ibid, s. 61).

Forventningene til lærernes mestring og realisering av pålagte byråkratiske føringer er for mange knyttet til kompetansekrav som i for liten grad er forbundet med pedagogiske og fagrelaterte oppgaver. Der skoleleder gir læreren pålegg om å gjennomføre oppgaver uten at læreren har erfaring og strategier til å innfri kravene, vil være med på å skape mestringsforventninger som utløser stress og usikkerhet. Innenfor skoleorganisasjonen vil lærerens underskudd på mestring eksplisitt ha betydning for lærerens pedagogiske arbeid i forhold til undervisning og i tilretteleggingen for elevens læring.

Forskningen har vist at lærernes mestringsforventninger predikerer en rekke forhold, for eksempel: elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og endringer, lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder. (Skaalvik og Skaalvik 2009, s. 32).

Når mangel på mestring er til stede vil slitasjen redusere viljen og engasjementet, og vi snakker her om at lærernes psykososiale helse er utsatt. Forskning viser til utbrenthet som fører til utmattelse er en tilstand med underskudd på energi. Dette innebærer mindre vilje og engasjement til å involvere seg i elevenes situasjon og behov.

Dette kan føre til at læreren prøver å takle stress ved å trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elevene (depersonalisering). (ibid, s. 32).

Forskning på psykisk helse i skolen (NIFU 2014) viser at et flertall av lærerne har behov for kompetanse knyttet til forebygging og ivaretagelse av god psykisk helse hos elevene. I undersøkelsen gir lærerne uttrykk for at samarbeidet må innebære økte ressurser og involvering fra skoleleder og skoleeier. Fra en studie som tematiserer lærernes utfordringer i arbeid med segregerte og utfordrende elever markeres ønsker om at skolen som organisasjon og hjelpeapparatet utenfor skolen skal kunne arbeide systemisk veiledende i dette arbeidet (Johansen 2013).

Elevens psykososiale hverdag

Elevens psykososiale vanske betegner en tilstand som hemmende for elevens konsentrasjon om læring og samhandling i det sosiale lærende fellesskap. Når den psykiske helsen for elevene blir omtalt som «psykisk lidelse» forstås dette som en diagnostisert psykosomatisk tilstand. I artikkelen settes det fokus på elevens psykososiale tilstand i et pedagogisk perspektiv og som forbindes med ulike psykososiale vansker i det sosiale samværet.

I forbindelse med tilpasningsvansker, atferdsvansker og i disiplinsituasjoner, får problemstillinger knyttet til den enkeltes psykososiale funksjon oppmerksomhet (Befring 2008). Flere forskere synes å være enige i at de nevropsykologiske forhold hos den enkelte, og ugunstig oppdragelse, kan bidra til å forstå hvilke prosesser som er med på å utvikle alvorlige atferdsvansker og forekomsten av hyperaktivitet. Med dette som en del av mangfoldet i klasserommet gir det læreren mestringsutfordringer knyttet til elevens behov som ligger nær en psykosomatisk tilstand. Folkehelseinstituttet (2014) hevder at så mye som 70 000 barn og unge har en eller annen form for psykisk lidelse i den grad at det krever behandling. I denne sammenheng knyttes forståelsen til svekkelse av barnets kognitive eller eksekutive funksjoner, som impuls kontroll, hukommelse, evne til å forutse, abstrakt tenkning og til å planlegge (Smith, 2004).

Et bidrag til innsikt i elevens funksjonssvikt, og som nødvendigvis ikke kan sies å være knyttet til psykosomatisk lidelse, kan hentes fra en større nasjonal undersøkelse (Furre, Danielsen, Stigberg-Jamt og Skaalvik, 2005). Et av funnene viste at over 80 % av elevene ofte eller noen ganger ikke bryr seg når læreren snakker. Annen forskning bekrefter mangelen på konsentrasjon og fokus på faglig undervisning og læring (Haug, 2006). Her viser forskningsresultatene at hele 50 % av tiden brukes på utenomfaglige handlinger i klasserommet. Læreren forsøker anvende tiden til å få ro, legge til rette for gode pedagogiske prosesser og elevene og elevene er i denne konteksten ikke opptatt med sin egen læring.

Innen skolehelsetjenesten er det de unges psykososiale helse og sosiale samhandlingsvansker som skulle dominert og ikke den psykosomatiske tilstanden. Allerede for snart 2 tiår siden ble dette tydelig (Lie, Nordhagen & Grøholt 1995). Regjeringens folkehelseinnsats har i tidligere oppfølgingsplaner målsatt utbygging av behandlingsplasser (Arbeidsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet (2013). Av innholdet skal folkehelsearbeidet fremme helse og trivsel, forebygge sykdom og utjevne sosiale forskjeller. Stadig flere har blitt behandlet, men det ser ut for målsettingen enda ikke er nådd (Holte 2005):

Blant den ene prosenten av landets 15-åringer som har aller høyest psykisk belastning, sier mer enn annenhver at de ikke har hatt kontakt med hjelpeapparatet. Blant de ti prosent med høyest belastning oppgir tre av fire å ikke ha vært i kontakt med hjelpeapparatet. De som søker hjelp, kastes i stor grad rundt i systemet – nær halvparten har kun få kontakter med hver instans i hjelpeapparatet. (ibid, s. 985-986)

Psykiske lidelser er med på å svekke evnene til konsentrert og engasjert læring. Holte (2005) hevder at mye av dette kunne vært unngått dersom behovene har vært ivaretatt tidlig i de unges liv. Det hevdes at begynnende atferdsforstyrrelser kan fanges opp i småbarnsalder og på denne måten blitt ivaretatt av helsetjeneste allerede på småbarnskontrollene og gjennom tidlig innsats i skolehelsetjenesten. Den psykiske helsetjenesten fungerer imidlertid ikke på denne måten. Formelt kan det sies at ansvaret ligger til foreldre å melde et barns antatte psykisk vanske til fastlegen, men fastlegen har i alminnelighet ikke kompetanse til behandling. Pedagogisk- og psykologisk tjeneste (PPT) som nærmeste hjelpenivå knyttet til psykiske vansker, prioriterer ikke tydelig nok dette arbeidet innenfor sitt ansvarsområde. I flere rapporter påpekes at denne tjenesten i hovedsak er en del av et hjelpeapparat som utreder og som vektlegger lese-, skrive- og lære vansker (Holte 2005; Hustad, Strøm og Strømsvik 2013). Dette betyr at elever med psykososiale vansker utsettes for å havne i samme gruppe som elever med klare psykosomatiske lidelser, og dermed henvist til spesialhelsetjenesten. Altså havner psykososiale vansker på et nivå som skulle kunne vært betjent på et lavere nivå.

Nyhetsbildet viser tilstanden i den norske skole og rapporterer om økning av antallet barn og unge med nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Arbeidsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet (2013) oppgir tallet til å være mellom 150 000 og 200 000. «Det innebærer at de har symptomer som i betydelig grad går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre» (ibid, s.13). I større eller mindre grad har de fleste unge forbigående opplevelser og symptomer på psykiske vansker. Mellom 25 og 40 % av barn med diagnostiserbar psykisk lidelse har ulike symptomer i årevis (Mykletun, m.fl. 2009).

Det må betraktes som et vesentlig helseproblem at opp mot 20 % av unge mennesker i alderen 3 til 18 år har psykiske helseproblemer (Folkehelseinstituttet 2014). Gruppen regnes for å ha nedsatt funksjon som et resultat av angst, depresjon og atferdsforstyrrelser. Av 70 000 barn og unge blir det påpekt at opp mot 8 % har alvorlige symptomer som tilfredsstillende kravene til psykiatrisk diagnose og at de aller fleste trenger behandling (Heiervang, E., m. fl. 2007).

Det kan være relevant å rette oppmerksomheten mot lærerens mestring av nødvendige pedagogiske og didaktiske handlinger med mål om å utvikle grunnlag for elevenes konsentrerte læring, og hva dette innebærer av relevante pedagogiske handlinger rettet mot psykososiale utfordringer. Som det tidligere er gitt uttrykk for innebærer lærerens ansvar for elevenes helhetlige læring, både sosialt og faglig, for mange lærere en psykososial belastning.

Grunnlag for konsentrert læringsaktivitet

I et skolesamfunn der voksne og unge mennesker berører omgivelsene og igjen berøres av andre i læringsfellesskapet, ut fra mer eller mindre velfungerende psykososiale helse, vil den følgende teksten omhandle noen viktige premissene for hensiktsmessig læringsutbytte for elever med underskudd på psykodynamisk energi og læringskraft.

Elevenes evne til aktivitet og oppmerksomhet på egen utvikling forutsetter at det finnes vilje og engasjement konsentrert om læringsfokus. For å sikre et nødvendig og godt utgangspunkt for elevenes læring fremheves elevens rett til fysisk og psykososialt skolemiljø for helse, trivsel og læring (St. meld. 22, 2010 – 2011; NOU 2014, nr.7). Dette betinger en kultur i skoleorganisasjonen der forutsetningene for læring og utvikling blir ivarettatt.

Blant mangfoldet av forutsetninger for å lære vil det være elever som er motiverte og utvikler sine ressurser i samarbeid med lærerens pedagogiske hensiktsmessige tilrettelagte prosesser, og et antall som ikke makter å være konsentrert om sin egen læring.

Motivasjon – vesentlig for all læring

I alminnelighet tenker vi at skolemiljøet kulturelt sett og som organisasjon, sammen med lærernes kompetanse, skal bidra til elevenes motivasjon for læring og læringsaktivitet. Motivasjonsprosesser innebærer pedagogisk kunnskap om premissene for hensiktsmessig læringsinnhold, for utvikling av elevenes motivasjon og hva dette innebærer for realisering av pedagogiske og didaktiske handlinger.

Å motivere elevene til fokus på egen læring, krever lærere som til enhver tid kan fange elevenes signaler om behov for hjelp og støtte. Alt som påvirker til lærerens handlinger og som igjen avspeiler elevenes respons, er med på å justere et tilpasset motivasjonsinnhold. I den sammenheng blir lærerens årvåkenhet, åpenhet og tilbakemeldinger på elevsignalene betydningsfulle for lærerens profesjonelle grep, og som igjen avspeiler elevenes utbytte gjennom initiativ, utholdenhet og innsats. Dette er kjernefaktorer i motivasjonsprosessen. De siste tiårene har dette samspillet mellom elevenes signaliserte behov og lærerens realisering av behovene fått gjentagende oppmerksomhet (Dale 1989; Bruner 1997; Johansen 2000, Johansen 2009).

Utvikling av elevens psykodynamiske energi tar utgangspunkt i den didaktiske rasjonalitet med mål om tilpassing av læringsinnhold ut fra et inderlig møte mellom lærer og elev. Målrettet undervisning fører til målrettet læring dersom det er et indre samspill mellom lærerens aktiviteter og elevens konsentrerte læringsaktivitet (Dale 1989). Dette forutsetter en nærhet så nær at læreren kan ivareta en eventuell psykososial struktur med mål om å være til stede for å fange elevens bevissthet knyttet til egen situasjon. Bruner (1997) forutsetter at denne intersubjektive konteksten er gyldig for begge parter. Johansen (2000) gir uttrykk for at elevens nødvendige psykodynamiske energi, og dermed motivasjon for konsentrert læring, bunnar i en gjensidig opplevelse av autonomi og subjektivitet i møtet mellom elev og lærer.

Det interaktive møtet mellom lærer og elev kan fange budskapene som innebærer eventuelle behov knyttet til eleven. Denne dialektiske konteksten forutsetter en motivert relasjon der både læreren og eleven har et gjensidig utbytte av samværet.

I sin alminnelighet stilles det forventninger til lærerens pedagogiske kompetanse og tilpassing av læringsinnhold for hver kategori elever i den norske skole. Elevenes underskudd på tilfredsstillende av de mest eksistensielle verdier gir seg ofte utslag i psykososiale vansker knyttet til atferd, funksjon og evne til konsentrert læring (Johansen 2000, 2009, 2012). En pedagogisk vei å gå er lærerens dialektiske og interaktive møte med eleven gjennom at læreren tar ansvar for å utvikle en intersubjektiv kontekst med mål om affektiv inntoning knyttet til elevens sosioemosjonelle situasjon. Ut fra et systemisk perspektiv kan dette gi læreren grunnlag til å forstå de bakenforliggende årsaker til elevens psykososiale tilstand. En viktig del av dette dialektiske møtet har et eksistensielt perspektiv, der identitet og selvutvikling blir bevisstgjort. Fogel (1993) beskriver denne prosessen som utvikling av det dialogiske selv.

Konsentrert læringsfokus – forutsetter indre motivasjon

I flere sammenhenger viser forskning til hva motiverte elever innehar som ressurs for egen konsentrasjon om læring (Berger & Karabenick, 2011 og Skaalvik og Skaalvik, 2011 a). Csikszentmihalyi (2002) knytter elevers egenmotivasjon, eller indre motivasjon, til konsentrert drivkraft som så givende i seg selv, at ytre belønning og resultater får mindre betydning. Csikszentmihalyi viser til en studie der en vesentlig forutsetning for denne motivasjonen er tilpassing av læringsinnhold balansert mellom personlige forutsetninger, ferdigheter, tankekraft og aktuelle utfordringer (Brask, 2006). Lærende mennesker opplever meningsløshet og kjedsomhet dersom utfordringene er for svakt krevende, og uro og angst dersom utfordringene er uoverkommelige. Området mellom disse ytterligstilstandene blir betegnet som «flyt-sonen»,

en optimal motivasjonstilstand, der elevene er konsentrerte og engasjerte i egen læring. Særlig blir dette tydelig dersom den lærende befinner seg i eller søker seg nær grensene for hva som er overkommelige utfordringer. Det er her vi kan oppleve at elevers mestring og suksess realiseres.

Skaalvik og Skaalvik (2011a) peker på at motiverte elever yter innsats og er engasjerte i forhold til sin læring. Dette gjør seg utslag der engasjerte elever er strategiske i arbeidet for å holde ved like sin optimale motivasjonstilstand. Disse elevene er ofte søkende etter hva som kan bidra til å gi hjelp og støtte for å mestre utfordringene. Konteksten krever tilstedeværende lærere som kan veilede, vurdere og støtte elevene i læringsprosessene. Relasjonsinnholdet til motiverte elever preger lærerens forståelse av hva og hvilke *kognisjoner, emosjoner og atferd* som knyttes til læringsutfordringene (Skaalvik og Skaalvik 2015). Dette helhetsbildet av elevens læringsprosess er vesentlig for å fange behov i arbeidet for å tilpasse læringsutfordringene til konsentrert læring. Elevens kognisjoner, emosjoner og atferd er ikke bare vesentlig å ivareta i sin helhet rettet mot tilrettelegging for intellektuell faktalæring, men avgjørt viktig i forhold til elevens sosiale og emosjonelle utvikling (Johansen 2006, 2009).

Utvikling av konsentrert læring stiller forventning til lærerens kompetanse som motivator og betydningsfull mentor i tilpasning av elevens læringsinnhold (Johansen 2009, 2012). For å fremvaske ressursene som ligger iboende i elevens læringspotensial, kreves en pedagogisk tilnærming som ivaretar samtidens sosiokulturelle fenomen og hva det betyr av endringer i skole. I et mangesidig og artefaktet samfunn vil elevens ressurser ha flere innganger til indre motivasjon og konsentrert læring. Bråten (2002) hevder at indre motivasjon dreier seg om å engasjere seg i en aktivitet fordi denne appellerer til lyst og vilje. Elever og andre som er i lære og som opplever indre motivasjon, er opptatt med læringsutfordringer fordi de liker det (Pintrich, Schunk & Meece 2014).

[Uhensiktsmessig sosial mediering – en reell utfordring for motivert læring](#)

Vi kan med rette stille spørsmål ved innholdet i undervisningsstrategier og elevenes egne læringsstrategier knyttet til balanserte utfordringer i læringsoppgaver som fremmer den indre motivasjonen. Makter læreren å tilpasse et læringsinnhold som appellerer til indre motivasjon? En av de mest åpenbare konkurrentene til elevenes indre engasjement og konsentrert læring er deres uhensiktsmessige forhold til sosial mediering.

Innenfor sosialkonstruktivistisk teori (Dysthe 2001; Säljö 2001) blir sosial mediering satt i sammenheng med den intense interaktive aksjon mellom lærer og elev. Sosial mediering som deltakende kunnskapskonstruksjon betyr at vekten blir lagt på det sosiale og kulturelle fellesskapet, og ikke ensidig på individet. I denne konteksten får eleven umiddelbar respons, den betydningsfulle læreren gir dynamisk veiledning, oppmuntring og korrigerende tilpasset elevenes løsningsforslag til læringsutfordringen (Amundson 2001). Denne relasjonelle deltakende kunnskapskonstruksjon vektlegger den dialektiske konteksten som base for ivaretagelse av eksistensielle verdier (Johansen 2009). Strukturert kunnskapsutvikling bygger ideelt sett på slike læringskontekster. Elevens *uhensiktsmessige sosiale mediering* ved anvendelse av ulike artefakter kan ha diametralt motsatt innhold for indre motivering enn det som er hensiktsmessig for konsentrert læring. Utenomfaglige elevengasjementet blir her opplevd hemmende for læringsprosessen. Eksempelene er mange på elever som f. eks. anvender sosiale medier i klassen på utenomfaglige aktiviteter. Dermed får den inderlige eller indre motivasjonen et resultat der elevene blir opplevd som distansert i forhold til egen læring.

Elevers svake engasjement for konsentrert læring, der den inderlige motivasjonen ligger utenfor premissene for konsentrert læring, kan forbindes med emosjonelle og sosiologiske avvik. For en relativt stor gruppe kan dette prege den enkeltes psykososiale helse (Munkeby, m.fl. 2003; Oppfølgingsplan for arbeid og psykisk helse; 2013-2016). Elever som sliter med psykososiale helse har ofte underskudd på tilfredsstillende av mellommenneskelige behov. Selv om det tilstedeværende møtet i det sosiale fellesskapet er aktuell arena for tilfredsstillende av f. eks. anerkjennelse, selvforståelse, verdighet, vil mangel på dette interaktive nærværet gjennom Facebook, Twitter, Instagram, være eksempler på kulturelle artefakter som knyttes til uhensiktsmessig mediering. For noen vil det utarte seg som former for sosiale og avvikende mediering som er uhensiktsmessig i forhold til læring i læringsmiljøet (Johansen 2000, 2009, 2012).

Uhensiktsmessig mediering i et emosjonssosiologisk perspektiv

I et emosjonssosiologisk perspektiv vil sosiale fenomen dreie seg om å forstå behov og handlinger mellom mennesker der emosjoner berører innholdet (Starrin 2004). Elever med underskudd på mestring og suksess i sosiale læringskontekster vil, som tidligere beskrevet, søke etter eksistensiell tilfredsstillende gjennom bl.a. uhensiktsmessig mediering. Etterlengtet opplevelse av anerkjennelse, verdighet, respekt, osv., er eksempler på innholdet i denne aktiviteten. Uhensiktsmessig mediering innebærer oppfatning av eleven som distansert i forhold

til egen læring. I samhandling og sosialisering med andre i læringsmiljøet blir denne distansen tydelig. Daniel Bergh (2004) gir uttrykk for at tilknytningen til sosiale normer og moral blir svekket gjennom distanse til læringsfellesskapet. Dette argumenterer for at lærerens dialektiske rasjonalitet kan utvikle en intersubjektiv kontekst med rom for å avvike u hensiktsmessig sosial mediering til fordel for hensiktsmessig sosial mediering i et lærende fellesskap.

Drøfting

Studier som er analysert viser et betydelig innslag av psykososial ubalanse hos elever, men også blant lærere. Forskning og statistisk dokumentasjon viser at ubalansen gir seg utslag i nedsatt psykososiale helse, der forventningspress hos lærere og elevenes mangel på læringskraft blir dimensjoner av betydning. Skolepolitiske føringer pålegger den profesjonelle læreren gjennom lovverket å ivareta og utvikle det psykososiale læringsmiljøet der barn og unge kan få oppleve trivsel og trygghet i sin skolehverdag. Ut fra dette forventes at det eksisterer holdninger og kulturer som bidrar til elevenes læringskraft og vilje til utvikling og vekst – også for gruppene elever med psykososiale vansker.

Lærerens helhetlige ivaretagelse av elevens sosiale og faglige utvikling innebærer pedagogiske, organisatoriske, fysiske og psykososiale faktorer. I vår tradisjonsrike enhetsskole skal det gis nødvendige tilpasninger og likeverdige skolehverdager for alle. Samtidens pluralistisk skolesamfunn preges av ulike verdisyn og sosiokulturelle erfaringer der alle utsettes for kulturen den enkelte skole innehar og de holdninger lærerne representerer. Til sammen betyr dette utfordringer som skal samles om elevenes rett til læring og utvikling.

Lærerens psykodynamiske energi som gir seg utslag i vilje og engasjement, er en nødvendighet for å innfri forventningene som stilles. Selv om forskning viser at reformene i den norske skole beviselig har hatt som mål å skape en større grad av samarbeid og samhandling viser også forskning til at denne målsettingen ikke kan sies å være nådd, men har vært med på å skape motsatt virkning. Selv om lærerne blir tilbudt kompetansebyggende faglig påfyll, gir dette, for en relativ betydelig gruppe, et for svakt arbeidsmotiverende utbytte som ivaretar deres psykososiale tilstand. Kravene som ligger utenfor den enkelte lærers opplevde læreridentitet og autonomi fortrenger deres profesjon rettet mot undervisning og møte med elevene. Dette medfører et økende stress med fare for utbrenthet og uvilje til psykososial involvering både i forhold til kollegiet og til elevene. Ut fra et utviklingsivaretagende ståsted kan det stilles spørsmål til hvorfor arbeidsmotivasjonen for lærerne ikke blir annet enn kontekster der lærerne alene blir hensatt til å ivare sin egen psykososiale helse.

Funksjonalitet og psykososial helse i skolen berører hverdagen både for lærere og elever. Lærerne gir uttrykkelig behov for støtte og hjelp i forhold til ivaretagelse av en god psykisk helse hos elevene. Det blir bare i forsiktige ordelag gitt uttrykk for at ivaretagelsen av dette skoleoppdraget må prege kulturen i skolen og skal angå alle som berøres av psykisk helse i skolen. Beskrivelser av utviklingstiltak virker ikke å ha spesifikke tiltak rettet mot lærernes psykososiale helseløft. I undersøkelser der lærere med ansvar for segregerte og marginaliserte elever kommer det tydelig frem deres savn etter en skolekultur som viser vilje og engasjement til samrefleksjon rundt deres hverdagssituasjon. Læreres egen arbeidskraft og vilje er i slike utfordrende «alltid-tilstedeværende-gyldige autoritet» - kontekster en forutsetning for den pedagogiske innsatsen. Her gis det uttrykk for at lærerne opplever seg psykososialt utsatt og kjenner på hjelpeløsheten rettet mot kravet om ivaretagelse av utfordrende elever og deres utvikling og vekst.

Et neste bidrag til drøftingen er rettet mot endringer i elevenes underskudd på psykodynamisk energi som blir tydelig i forhold til motivasjon for konsentrert læring. Det forventes at eleven skal komme til skolen med mot og vilje til egen læring og utvikling av interesser og ressurser. Forskning viser til at psykososial helse blant elever er årsak til svekkelse av denne oppfattelsen. Fra flere forskningshold har problemstillinger som vedrører elevenes psykososiale funksjon, fått økt oppmerksomhet. Her vises det til flere virkelighetsbilder fra læringsfellesskapet der psykososiale avvik er økende og kommer til uttrykk som bl.a. elevenes vansker med konsentrert læring. Den forventete energien og motivasjonen for læring står i sterk konkurranse med elevenes utenomfaglige oppmerksomhet. Så sterk er denne mangel på konsentrert faglig læring for denne gruppe elever, at lærerne under normale pedagogiske omstendigheter har psykososiale belastende utfordringer med tilrettelegging for tilpassete læringsprosesser.

Fra pedagogisk-psykologisk perspektiv blir det påpekt at den pedagogisk veien må være relatert til lærerens dialektiske relasjon til eleven. Dette intersubjektive møtet mellom lærer og elev krever systemisk støtte i et utviklende perspektiv. For lærere som betrakter disse psykososiale kontekstene som krevende og belastende for egen psykososiale helse vil beviselig vegre seg og distanserer seg relatert til involvering, selv om dialogen har et potensiale for pedagogisk og didaktisk utbytte. Fra ulike forskningsperspektiv er det erfaringer som peker på at den forventete støtte fra hjelpeapparatet tilknyttet skolen ikke prioriterer disse kontekstene som viktige nok.

Fra undersøkelser av gruppen unge som sliter med psykososiale vansker fremheves de eksistensielle verdiene som et vesentlig bidrag til vanskene. Forventningene til lærerens *tilstedeværelse overfor de unge, læreren som fanger elevenes signaler om læringsbehov, og som vekker tillit, som ikke er nedlatende, og som toner seg inn på den enkeltes situasjon*, er sosiale samhandlingsfaktorer som bidrar til å anerkjenne læreren om betydningsfull. Dette krever relasjonell mellommenneskelig og gyldig autoritetsforståelse fra lærerens side. Disse intersubjektive kontekstene forutsetter læreres engasjement og vilje til å sette elevenes forutsetninger for egen utvikling inn i et didaktiske rasjonelt perspektiv med mål om tilpassing av læringsprosesser. En lærer som mangler nødvendig energi og som opplever disse kravene som utmattende, vil søke å unngå disse møtene med de krevende og utfordrende elevene.

I drøftingen av hva skal løftes inn som bidrag til å skape kreative læringsprosesser der elevens inderlighet for sin egen læring realiseres, er at læreren makter å gjøre seg kjent med hva som kan motivere for konsentrert læring. For elever som virker å ha omfattende prosesser for avvikling av uhensiktsmessig sosial mediering til utvikling av konstruktive relasjoner med rom for kognisjon, emosjoner og akseptabel atferd krever en overbevisende autentisitetsholdning fra læreren.

Forskning viser at elever som er inderlig motivert driver seg selv med minimal støtte fra omgivelsene. Fra forskning kan vi hente inn kunnskaper som viser omfattende og komplekse endringsprosesser for gruppen elever som har svekket kognitive eller eksekutive funksjoner. Snuoperasjoner i slike kontekster berører både sosiale-, emosjonelle- og intellektuelle læringsprosesser, om nødvendig, innenfor den samme læringskonteksten. For læreren representerer dette former for sosialkonstruktivistisk kompetansekrav der læreren forstår seg selv som en nødvendig motivator for alle i læringsfellesskapet som er berørt. Dette forutsetter en skolekultur og lærerholdninger preget av solidaritet og samhandling.

Konklusjoner og praktiske konsekvenser

Ut fra kildestudiene kommer det tydelig frem at lærerens betydning som medmenneske og som pedagogisk autoritet blir overordentlig avgjørende for ivaretagelsen av ansvaret for elevenes læringskraft til utvikling og vekst. Denne komplekse pedagogiske oppgaven blir spesielt krevende når det settes fokus på elevers psykososiale vansker. Enda mer krevende må dette sies å være i en skolesamtid der læreren helt tydelig blir utfordret på oppgaver som krever kompetanse og tidsdisposisjoner som bryter med forutsetningene for å utføre oppgavene på en

mesterlig måte. For en vesentlig del av lærergruppen er mestringsforventningene så krevende at deres egen psykososiale helse står i fare for å svekkes. Dette er sjelden en gunstig situasjon for elevenes læring og lærernes profesjon. I en skoledag der solidaritet og systemisk involvering ikke er tydelig nok, berører dette arbeidsmotivasjonen for lærerne og læringsutbyttet for eleven.

Konklusjonene kan sammenfattes til følgende praktiske konsekvenser:

- Lærere som opplever seg psykososialt utsatt i sin arbeidshverdag må få sin tilstand behandlet i et ledelsesperspektiv gjennom medarbeidersamtaler, og som en følge må dette betinge en vurdering av psykososiale helseutviklende tiltak. Dette må ha et innhold som skaper psykodynamisk energi og som utvikler mestringskraft i forhold til elever med psykososiale vansker.
- Lærere som distanserer seg fra sine forpliktelser som knyttes til vegring og ettergivelse kan være strategier for å ivareta sin egen helse.
- En systemisk involvering fra *pedagogisk og psykologisk tjeneste (PPT)*, for avdekke viktige sammenhenger mellom lærernes og elevenes behov, kan være en farbar vei både får å støtte og å tilføre avgjørende strategier i lærerens pedagogiske arbeid knyttet til elevenes behov generelt, men i større grad spesielle utfordringer som berører elevenes psykososiale vansker.
- Lange endringsprosesser for elever med underskudd på psykodynamisk energi og læringskraft krever omfattende pedagogisk arbeid. Arenaer for å møte elevene i et prosessuelt perspektiv kan bety vesentlige alternative tilnærminger som bryter med den organiserte og strukturelle tradisjonen som skolen og læreren har erfaring med. I slike kontekster vil der være vesentlig at læreren og skoleorganisasjonen får ta del i andres erfaringer med mål om å endring av forutinntatte holdninger og som realiserer nødvendig kompetansetilfang som berører det pedagogiske psykososiale arbeidet.
- Endring av pedagogiske tradisjoner innebærer systemisk inkludering og involvering i et fellesskap. Her er det avgjørende at ulike erfaringer blir respektert med mål om å analysere læringsmiljøet og la utfallet komme læreren og eleven til nytte.

Litteraturreferanser

- Amundson, N. E. (2001). *Dynamisk veiledning*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Arbeidsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Oppfølgingsplan for arbeid med psykisk helse*. Oslo: Arbeidsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet. Særtrykk nr. 7.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2008): Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.) (2012) *Spesialpedagogikk*, 5.utgave, 1.opplag, Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berger, J-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. New York: *Learning & Instruction*, 21(3) p. 416–428. Pergamon.
- Bergh, D. (2004). Sosialt kapital och emotioner. I: Bengt Starrin. *Emotionssociologiska uppsatser*. Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för samhällsvetenskap, Arbeidsrapport, nr.1.
- Brask, O.D. (2006). Selvregulert læring i praksisfellesskapet. Oslo: *Tidsskrift for norsk psykologforening*. Nr. 43, s. 3-11.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I. (2002): Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv . I: Bråten (red.): "Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv". Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider Books.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk Profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dale, E.L. og Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø – en forutsetning for elevens dannelse. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer. *Oppdragelse, sosialisering og dannelse i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, N., (2008). Hva skal vi gjøre med atferdsproblemer i norsk skole? Oslo: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 45, nummer 7, side 849-861.
- Fogel, A. (1993). *Developing Through Relationships – Origins of Communication*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Psykisk lidelser hos barn og unge*. <http://www.fhi.no/artikler/?id=84062>, lest 30.april 2015.
- Fridolin, G. (2014). All respekt till lärarnas villkor. Stockholm: *Expressen Debatt*, 3. november.
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stigberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. M. (2005). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Kristiansand: Pedagogisk institutt, NTNU & Oxford Research.
- Grunnskoleloven, 1969: <http://home.online.no/~hunwww/Hsb004.htm>, lest 1. mai 2015.
- Haug, P. (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning*. Bergen: Casper forlag.

- Heiervang, E., Stormark, K.M., Lundervold, A.J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M.B., Ullebo, A.K., Plessen, K.J., Bjelland, I., Lie, S.A. & Gillberg, C. (2007). 'Psychiatric disorders in Norwegian 8-to 10-year-olds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use' *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 46, no. 4, pp. 438 – 447.
- Holen, S., Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleleder og skoleeiere*. Oslo: NIFU. Rapport nr. 9.
- Holte, A. (2005). Psykisk helsehjelp i skolen. Oslo: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 42, nummer 11, 2005, side 985-986.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten*. Bodø: NF-rapport nr. 2.
- Johansen, J.- B. (2000). "Du berga livet på kar`n", *mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole*". Luleå: Doktoravhandling. Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.
- Johansen, J.- B. (2003). Mestring i skolen. Oslo: *Bedre skole*, nr. 1.
- Johansen, J.-B. (2006). Det utfordrende læringsmiljøet. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer. *Oppdragelse, sosialisering og danning i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, J.-B. (2006). Konfrontasjonsprosessen. I: Jan-Birger Johansen og Dion Sommer. *Oppdragelse, sosialisering og danning i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, J.-B. og Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, sosialisering og danning i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, J.-B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer*. Vallseth: Oplandske Bokforlag.
- Johansen, J.- B. (2012). Emosjonell atferd – en utfordring i læringsmiljøet. Gran: *Psykologi i kommunen*. Nr. 1.
- Johansen, J.-B. (2013). Læreren helse relatert til det utfordrende læringsmiljø. I: Jarle Sjøvoll og Jan-Birger Johansen. *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning*. Oslo: Akademika forlag.
- KUD (2007). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 31 (2007-2008).
- KUD (1998). Opplæringsloven. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Hentet 2. mai 2015.
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. In: J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161-173). Cheltenham: Edward Elgar.
- Lie, K. K., Nordhagen, R. og Grøholt, E.K. (red.) (1995): *Ny giv i forebyggende og helsefremmende arbeid blant barn*. Oslo: Statens institutt for folkehelse.
- Meld. St. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Munkeby, m. fl. (2003). *Hverdagsbilder av arbeidsmiljø*. Trondheim: SINTEF.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. og Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge – Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Rapport 2009:8.
- NOU (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, nr.7.
- Schunk, D.H. og Ertmer, P.A. 2000. Self-regulation and academic learning - Self-efficacy enhancing interventions. I: Boekaerts, M., Pintrich, P. og Zeidner, M. (red): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J.L. (2014). *Motivation in education: theory, research and applications*: Harlow: Pearson.

Seljö, R. (2001). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

Sjøvoll, J. og Johansen, J.-B. (2013). *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning*. Oslo: akademika forlag.

Skaalvik, E.M, Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. Oslo: *Bedre Skole*, nr.1.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011a). *Motivasjon for skolearbeidet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Skaalvik, S. og Skaalvik, E. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, L. (2004): *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnærming*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Starrin, B. (2004) (red). *Emotions sociologiska uppsatser*. Karlstad: Karlstad Universitet, Institutionen för samhällsvetenskap, Arbeidsrapport, nr.1.