

# Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole

En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen  
av de små ting

Vibeke Krane



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d)  
ved Universitetet i Bergen

2017

Dato for disputas: 23.03.2017

© Copyright Vibeke Krane

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndverkslovens bestemmelser.

År: 2017

Tittel: «Lærer–elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole -  
en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting»

Forfatter: Vibeke Krane

Trykk: AiT Bjerch AS / Universitetet i Bergen



## **Fagmiljø**

Denne studien er blitt gjennomført i et samarbeid mellom Senter for psykisk helse og rus, Fakultet for helsevitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge og Forskerskolen i klinisk psykologi og utviklingspsykologi ved Det psykologiske fakultet ved Universitetet i Bergen.

Ph.d.-prosjektet var en del av prosjektet «Utvidelse av relasjonskompetanse for lærere i videregående skole». Prosjektet er finansiert 80 prosent av Akershus fylkeskommune og 20 prosent av Høgskolen i Sørøst-Norge i perioden 01.05.2013–30.04.2016.

---

## Takk til

Dette ph.d.-prosjektet har vært en stor del av mitt liv de siste tre årene. Det har vært en svært lærerik reise med en bratt læringskurve, og prosjektet har krevd mye av meg både som fagperson og menneske. Folkene rundt meg har spilt en helt avgjørende og nødvendig rolle slik at det har vært mulig å gjennomføre prosjektet. Det er nå på tide å si takk:

Tusen takk til Akershus fylkeskommune for ideen til prosjektet og for positivt samarbeidet underveis. Tusen takk til deltagerne i studien som gjorde prosjektet mulig og har delt sine erfaringer, betraktninger og historier.

Tusen takk til Natalia Holter-Sørensen. Takk for interessante samtaler i bilen på vei til og fra intervjuer. Takk for at du bidro med dine betraktninger om hvordan det kan være å være elev og ung i dagens videregående skole. Takk også for dine skarpe betraktninger, iakttagelser og utholdenhet i arbeidet med analyse i Floridas varme, fuktige klima. Videre har det vært en stor ressurs å kunne spørre Natalia om engelske ord og uttrykk når jeg har hatt behov for det. Jeg vil også sende en stor takk til alle medlemmene i kompetansegruppen. Takk for stort engasjement, spennende innspill og betraktninger i hele forskningsprosessen.

Tusen takk til min unike veiledertrio. Takk til min hovedveileder Bengt Karlsson, som har vist meg stor tillit og hele tiden heiet meg frem når jeg selv har vaklet i troen på egne ferdigheter. Han har kommet med kloke, kunnskapsrike betraktninger og hjulpet meg å løfte blikket og heve diskusjoner til et høyere nivå. Takk til Per Einar Binder, det har vært en glede å bli kjent med ham og svært lærerikt å diskutere fremgangsmåter, perspektiver og språklige spissfindigheter. Takk også for at han har delt av sin enorme kunnskapskilde. Takk til Ottar Ness som alltid er positiv og har en relevant faglig referanse på lager som han forklarer på en lettfattelig måte. Jeg setter stor pris på at Ottar har tid til å diskutere store og små problemstillinger, morgen som kveld, helg eller hverdag, gjerne fra en flyplass langt hjemmefra.

Tusen takk til Hesook Suzie Kim, det har rett og slett vært en ære å få lære av samarbeid med en slik kapasitet. I arbeidet med artikkel 1 har hun lært meg mye om en systematisk tilnærming, det skal jeg ha med meg fremover i mitt videre arbeid som forsker.

Tusen takk til mine stipendiatkolleger: Knut Tore Sælør, Mona Sommer, Trude Klevan og Linn Hege Førsum. Det har vært utrolig godt å ha noen i samme båt å diskutere med, dele frustrasjoner og etter hvert også gleder med.

Takk til Monika Gullslett og resten av kollegiet på HSN. Det har vært en kunnskapsrik, støttende og flotte gjeng å jobbe sammen med. Tusen takk også til de ansatte på biblioteket på HSN i Drammen, de har vært utrolig serviceinnstilte i hele stipendiatperioden og har bidratt i stor grad til å kvalitetssikre det ferdige produktet.

Til slutt vil jeg takke mine tre fine menn: Per Erik, Bendik og August. Tusen takk for at dere har holdt ut med meg i en fase hvor jeg har hatt hodet fullt av tanker og lunta muligens har vært enda kortere enn vanlig. Tusen takk til Bendik og August for spennende samtaler med dere om hvordan det er å være ungdom, og hvordan skolehverdagen kan være. Tusen takk til Per Erik som holder ut med meg og alltid er positiv og støttende til mine prosjekter. Takk for at dere er der, alle tre!

Vibeke Krane

Oktober 2016

---

## Sammendrag

Hensikten med denne avhandlingen er todelt: (1) å utforske betydningen av lærer–elev-relasjonen for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole, (2) å utforske subjektive opplevelser av kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall. Prosjektet har en samarbeidsbasert forskningstilnærming. En ung kvinne med erfaring med å slutte på videregående skole har bidratt som medforsker. Videre har det vært et forskningssamarbeid med en kompetansegruppe med elever, lærere, foreldre og hjelpere. Studiens hensikt er belyst ut fra tre ulike perspektiver og er gjennomført som tre delstudier som er presentert i tre artikler.

Den første artikkelen er en litteraturstudie og baserer seg på delstudie 1. Studiens hensikt var å få oversikt over eksisterende forskningsbasert litteratur om betydningen av lærer–elev-relasjonen i videregående skole for elevers psykiske helse og frafall. 16 artikler ble analysert ved hjelp av en tematisk analyse. Følgende tema ble identifisert: (1) «The teacher-student relationship (TSR) and dropout from upper secondary school», (2) «TSR and student mental health», (3) «Key attributes of the TSR related to student mental health and dropout». Funnene tydet på at lærer–elev-relasjonen i videregående skole kan bidra både som en beskyttende faktor og en risikofaktor for elevers psykiske helse og frafall. Det ble identifisert ulike kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall.

Artikkel 2 presenterer delstudie 2, som var en kvalitativ studie med 17 elever som ble intervjuet individuelt og i fokusgruppeintervjuer. Studiens hensikt var å utforske elevenes førstepersonsperspektiv vedrørende opplevelser av positive lærer–elev-relasjoner og kvaliteter ved relasjonene. Dataene ble analysert ved en tematisk analyse. Tema fra intervjuene ble organisert i fem tema: (1) «It takes two: mutual responsibility in teacher-student relationships», (2) «Don't be unfair: negative experiences challenge teacher-student relationships», (3) «Talk to us: bonding and problem solving through conversation», (4) «Help us: adapting to students' academic and personal needs», og (5) «We need kind teachers: the importance of teachers'

demeanour». Gjensidig ansvar og respekt mellom lærer og elev ble holdt frem som sentralt i lærer–elev-relasjoner. Det ble beskrevet hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan utvikles gjennom felles oppgaver, interesser, samtaler og aktiviteter. Negative erfaringer med lærer–elev-relasjonen ble også presentert. Samspill mellom lærer og elev og anerkjennelse fra læreren som relasjonelt konsept ble vektlagt i drøftingen av funnene.

Delstudie 3 er presentert i artikkel 3. Studien hadde en kvalitativ utforming hvor 15 lærere og 12 hjelpere ble intervjuet i fokusgrupper. Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan lærere og hjelpere opplever at lærer–elev-relasjonen utvikles og fremmes i videregående skole. Deltagernes opplevelser av kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen ble også utforsket. Dataene ble analysert ved hjelp av en tematisk analyse. Funnene ble organisert i fire tema: (1) «to be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life», (2) «collaborative relationships between students and teachers», (3) «flexible boundaries in the relationship between teachers and students», og (4) «organization of classes and procedures set the stage for TSR». Anerkjennelse av elevene og deres individuelle behov ble funnet sentralt for utviklingen av lærer–elev-relasjonen. Gjensidighet og samarbeid i lærer–elev-relasjoner ble diskutert. Negative kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen og nye forventninger til lærerrollen ble beskrevet. Videre ble betydningen av rammevilkår for utvikling av lærer–elev-relasjonen diskutert.

Funnene fra de ulike delstudiene diskuteres med bakgrunn i relevant teori og tidligere forskning. Muligheter og utfordringer i lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall utforskes. Videre diskuteres det hvordan rammebetingelsene i skolen oppleves å ha betydning for å arbeide med relasjoner mellom lærer og elever i videregående skole. Erfaringer, muligheter og utfordringer ved den samarbeidsbaserte forskningstilnærningen diskuteres. Studien bidrar til ny kunnskap om sammenhenger mellom lærer–elev-relasjon, elevers psykisk helse og frafall. Studien belyser samspill mellom lærer og elev i videregående skole og kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som oppleves som betydningsfulle for elevers psykiske helse og frafall.



---

## Abstract

The aim of this thesis is twofold (1) To explore the importance of teacher-student relationship (TSR) for students' mental health and dropout from upper secondary school. (2) To explore subjective experiences of qualities of the TSR that may affect students' mental health and dropout. The project has a collaborative research approach. A young woman with lived experiences of dropout from upper secondary school has contributed as a co-researcher in the study. The study was conducted in collaboration with a competence-group of students, teachers, parents and helpers. The aim of the study is explored from three different perspectives and presented in three articles.

The first article is a literature review based on study 1. The purpose of this study was to assess the status of knowledge regarding the association between TSR, dropout from upper secondary school, and student mental health. 16 articles were analyzed using a thematic analysis. The following themes were identified: (1) "TSR and dropout from upper secondary school," (2) "TSR and student mental health", (3) "Key attributes of the TSR related to student mental health and dropout." The findings indicated that the TSR in upper secondary school could contribute both as a protective factor and as a risk factor for students' mental health and dropout. Various qualities of TSR that may affect students' mental health and dropout were identified.

Article two presents findings from study 2 which was a qualitative study with 17 students who were interviewed in individual and focus group interviews. The aim of the study was to obtain students' first-person perspectives of their experiences of positive TSR in upper secondary school. We also explored their experiences of qualities of TSRs concerning students' mental health and dropout from upper secondary school. The data were analyzed by a thematic analysis. The findings were organized into five themes; (1) "It takes two: Mutual responsibility in TSRs", (2) "Don't be unfair: Negative experiences challenge TSRs", (3) "Talk to us: Bonding and problem solving through conversation", (4) "Help us: Adapting to students' academic and personal needs", and (5) "We need kind teachers: The importance of

teachers' demeanor". Mutual responsibility and respect were found important to the development of TSRs. The article describes how the TSR can be developed through common tasks, interests, conversations and activities. Negative experiences with TSR were also presented. Interaction between teacher and student was discussed.

Teachers' recognition as a relational concept was also discussed.

The findings from study 3 are presented in article three. The aim of the study was to explore how teachers and helpers experience that TSR is developed and promoted in upper secondary school. We also explored their experiences of qualities of TSR. The study had a qualitative approach where 15 teachers and 12 helpers were interviewed in focus groups. Data were analyzed via a thematic analysis. Participants' experiences were organized into four themes: (1) "to be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life", (2) "collaborative relationships between students and teachers", (3) "flexible boundaries in the relationship between teachers and students, and" (4) "organization of classes and procedures set the stage for TSR". Recognition of the student and their individual needs were found central to the development of TSR. Mutuality and collaboration in TSRs were discussed. Negative qualities of the TSR were also presented. New expectations for the teacher's role were described. The influence of organization of classes and procedures for the development of teacher-student relationship was discussed.

The findings from the studies are discussed in relation to relevant theory and previous research. Opportunities and challenges in TSR that may affect students' mental health and dropout are explored. The perceived influence of school-policy for the development of TSRs in upper secondary school is discussed. Experiences, opportunities and challenges of the collaborative research approach are discussed. This study contributes to knowledge about the association between TSR, student mental health and dropout. The study highlights the interaction between teacher and student in upper secondary school and qualities of the TSR perceived as important for students' mental health and dropout.

---

## Publikasjonsliste

### Artikkel 1

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3. <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>

### Artikkel 2:

\*Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2016). ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-13. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2016.1202843>

### Artikkel 3:

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P. E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers’ and helpers’ experiences of teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11. <http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/31634>

# Innhold

---

<b>FAGMILJØ</b> .....	<b>2</b>
<b>TAKK TIL</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>PUBLIKASJONSLISTE</b> .....	<b>9</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>10</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>12</b>
<b>2. TEORETISK REFERANSERAMME OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>14</b>
2.1 TILKNYTNINGS- OG BIOPSYKOSOSIALE PERSPEKTIVER PÅ LÆRER–ELEV-RELASJONEN.....	14
2.2 UTVIKLING AV LÆRER–ELEV-RELASJONER .....	17
2.3 LÆRERENS BETYDNING FOR LÆRER–ELEV-RELASJONEN .....	20
2.4 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE .....	21
2.5 ELEVERS PSYKISKE HELSE OG SKOLEGANG PÅVIRKER HVERANDRE GJENSIDIG .....	24
2.6 STUDIENS RASJONALE, HENSIKT OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	26
<b>3. METODOLOGI</b> .....	<b>28</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING FOR STUDIEN.....	28
3.2 DEN FORSKNINGBASERTE KUNNSKAPSUTVIKLINGEN I STUDIEN .....	31
3.2.1 <i>En samarbeidsbasert kunnskapsutvikling</i> .....	31
3.2.2 <i>Medforskernes rolle i prosjektet</i> .....	32
3.3 METODISK TILNÆRMING TIL DELSTUDIE 1 .....	34
3.4 UTVALG OG INKLUSJONSKRITERIER FOR DELSTUDIE 2 OG 3 .....	35
3.5 KVALITATIVE INTERVJUER SOM METODE FOR DATASKAPING .....	38
3.6 ANALYSE AV DET EMPIRISKE DATAMATERIALET .....	41
3.7 REFLEKSIVITET .....	43

---

3.7.1	<i>Egen forforståelse</i> .....	43
3.7.2	<i>Refleksivitet i intervjusettingen</i> .....	44
3.7.3	<i>Refleksivitet i den samarbeidsbaserte forskningsprosessen</i> .....	46
3.8	FORSKNINGSETIKK .....	47
<b>4.</b>	<b>FUNN</b> .....	<b>49</b>
4.1	SAMMENDRAG AV ARTIKKEL 1 .....	49
4.2	SAMMENDRAG AV ARTIKKEL 2 .....	50
4.3	SAMMENDRAG AV ARTIKKEL 3 .....	51
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>53</b>
5.1	HVILKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER I LÆRER–ELEV-RELASJONEN OPPLEVES SOM BETYDNINGSFULLE FOR ELEVERS PSYKISKE HELSE OG FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE? .....	53
5.1.1	<i>De små hverdagslige tingene – en kjerne i relasjonell utvikling mellom lærer og elev</i> .....	54
5.1.2	<i>Gjensidighet og samspill i relasjonen mellom lærer og elev</i> .....	57
5.2	HVORDAN OPPLEVES RAMMEBETINGELSENE I SKOLEN Å HA BETYDNING FOR ARBEID MED RELASJONER MELLOM LÆRER OG ELEV I VIDEREGÅENDE SKOLE? .....	59
5.2.1	<i>Muligheter og rammebetingelser for samtaler mellom lærere og elever</i> .....	60
5.2.2	<i>Økte krav og forventninger til lærerrollen</i> .....	62
5.3	STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER .....	64
5.3.1	<i>Metodiske styrker og begrensninger</i> .....	64
5.3.2	<i>Muligheter og utfordringer i den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen</i> .....	67
5.4	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG FORSKNING .....	70
5.5	AVSLUTNING .....	72
	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>74</b>
	<b>ARTIKLER</b> .....	

## 1. Innledning

Denne avhandlingen omhandler et ph.d.-prosjekt som er utført i en treårsperiode fra 2013 til 2016. Ph.d.-prosjektet og avhandlingen er knyttet til hovedprosjektet «Utvidelse av relasjonskompetanse hos undervisningspersonell i arbeidet med elever som faller ut av den videregående skolen». Dette var et forskningssamarbeid mellom Akershus fylkeskommune, Sentraladministrasjonen avdeling for kultur, frivillighet og folkehelse og Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for helsevitenskap, Senter for psykisk helse og rus. Forskningssamarbeidet foregikk i tidsrommet 01. mai 2013 til 01. mai 2016. Formålet med forskningssamarbeidet var å få en oversikt over eksisterende kunnskap på området. Videre ønsket man å utvikle erfaringskunnskap om lærer–elev-relasjonen i videregående skole og hva den betyr for elevers psykiske helse og frafall. Det var også et målsetting å utvikle relasjonskompetansen hos lærere som arbeider i videregående skoler eid av Akershus fylkeskommune. Denne avhandlingen omhandler de første to punktene i forskningssamarbeidet.

Hensikten med denne avhandlingen er todelt: (1) å utforske betydningen av lærer–elev-relasjonen for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole, (2) å utforske subjektive opplevelser av kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall. Avhandlingen består av en litteraturstudie og to kvalitative studier hvor lærer–elev-relasjonen i videregående skole ble utforsket i kvalitative intervjuer individuelt og i fokusgrupper. Slik sett består forskningsprosjektet av et mangfold av relevante perspektiver: tidligere forskning, elevers erfaringer, læreres erfaring og andre hjelperes erfaringer ble utforsket. Studien har hatt en samarbeidsbasert forskningstilnærming hvor medforskere har bidratt med sine perspektiver i forskningsprosessen. Studien er plassert innenfor en hermeneutisk fenomenologisk forståelsesramme hvor man forstår den forskningsbaserte kunnskapsutviklingen som en stadig vekselvirkning mellom del, helhet og de ulike perspektivene i forståelsen av fenomener.

I kapittel 2 i avhandlingen vil jeg ta opp sentral teori og tidligere forskning som har vært retningsgivende for dette prosjektet. Kapittel 3 er et metodologikapittel hvor jeg

---

vil presentere refleksjoner rundt forsknings- og kunnskapsperspektiver som avhandlingen bygger på. Jeg vil også redegjøre for hvordan den forskningsbaserte kunnskapen er utviklet. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for funnene i studien. Kapittel 5 er avhandlings diskusjon og et avsluttende kapittel hvor jeg sammenstiller og drøfter funnene som er presentert i de tre delstudiene. Jeg vil også drøfte metodologiske styrker og begrensinger ved studien.

## 2. Teoretisk referanseramme og tidligere forskning

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg sentral teori og aktuell tidligere forskning som har vært vesentlig for utviklingen av dette forskningsprosjektet. Hensikten er å gi en kort presentasjon av sentrale begreper, teoretiske perspektiver og tidligere forskning samt å trekke opp linjer som har vært retningsgivende for forskningsprosjektet. Jeg vil først vise hvordan lærer–elev-relasjonen kan forstås i tilknytnings- og biopsykososiale perspektiver. Videre vil jeg beskrive sentrale kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen og hvordan lærere kan ha betydning for utvikling av disse relasjonene. Tidligere forskning på frafall vil bli presentert. Jeg vil så komme inn på hvordan elevers psykiske helse og skolegang kan sies å påvirke hverandre gjensidig. Til slutt gir jeg en kort oppsummering som munner ut i studiens hensikt og forskningsspørsmål.

### 2.1 Tilknytnings- og biopsykososiale perspektiver på lærer–elev-relasjonen

Lærer–elev-relasjonen har fått økt oppmerksomhet de siste tiårene. Denne relasjonen har vist seg å være svært sentral for blant annet elevers motivasjon, engasjement og prestasjoner på skolen (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Lærer–elev-relasjonen kan forstås i lys av både tilknytnings- og biopsykososiale perspektiver. Jeg vurderer at disse perspektivene utfyller hverandre ved at tilknytningsperspektiver belyser utvikling av de nære emosjonelle båndene mellom mennesker, mens biopsykososiale perspektiver belyser hvordan utvikling av lærer–elev-relasjonen kan forstås i et samspill med omgivelsene. Jeg vil her kort presentere tilknytningsteori og transaksjonsmodellen som forståelsesramme for lærer–elev-relasjonen. Jeg vil også kort komme inn på hvordan lærer–elev-relasjonen kan forstås i et resiliensperspektiv.



---

Lærer–elev-relasjonen kan forstås i et tilknytningsperspektiv hvor det sentrale er menneskers grunnleggende behov for tilknytning til andre mennesker. Tilknytning kan beskrives som

«et følelsesmessig bånd mellom personer som er viktig for hverandre og deres oppfatninger av bruk av aktive og/eller passive reguleringsstrategier av intimitet basert på grad av tillit til den andre»

(Kvello, 2015, s. 85)

Forståelsen av at mennesker helt fra spedbarnsalder utvikler seg gjennom relasjoner og i et gjensidig samspill med nære omsorgspersoner, står sentralt i dette perspektivet (Stern, 2003). Det emosjonelle båndet mellom den individuelle læreren og eleven er sentralt i en slik forståelse. I dette perspektivet vektlegges den enkelte ungdom og lærers tilknytningsstil og hvordan denne vil påvirke lærer–elev-relasjonen (Bergin & Bergin, 2009; Sabol & Pianta, 2012). Tilknytningsteori vektlegger tidlige tilknytningserfaringer og hvordan det påvirker barn og unges utviklingsprosess ved at det utvikles indre arbeidsmodeller om forventninger til potensielle nye relasjoner (Ainsworth & Bowlby, 1991). På bakgrunn av disse tidligere erfaringene utvikler barn ulike tilknytningsmønstre som ofte blir klassifisert som trygg, unnvikende eller desorganisert og ambivalent (Main & Solomon, 1986). Disse tilknytningsmønstrene vil påvirke lærer–elev-relasjonen. For eksempel kan barn og unge med en utrygg tilknytning ha et mer negativt samspill med sine lærere; motsatt har man sett at en trygg tilknytning fremmer gode lærer–elev-relasjoner og skoleprestasjoner (Bergin & Bergin, 2009; Domagała-Zyśk, 2006; Sabol & Pianta, 2012). Likeledes vil også læreres tilknytningserfaringer påvirke dem ved utvikling av relasjoner til elevene (Drugli, 2012).

Selv om ungdomstiden innebærer løsrivelse fra foreldre, vil en trygg tilknytning til foreldre og tidligere tilknytningserfaringer fungere som basis for utvikling av relasjoner til andre (Allen & Land, 1999). Ungdom kan i større grad enn småbarn velge hvem de vil knytte seg til, for eksempel venner, slektninger, kjærester, lærere eller terapeuter. Slike relasjoner har blitt kalt «minor attachment relationships». Disse kan være mer eller mindre kortvarige, men likevel betydningsfulle og kan

dekke mange tilknytningsbehov (for eksempel trygghet) i en viktig utviklingsfase (Allen & Manning, 2007). Ungdom som har en trygg tilknytning til sine foreldre vil i større grad utvikle positive «minor attachment relationships» enn ungdom med et utrygt tilknytningsmønster (Dykas & Cassidy, 2007). Samtidig er indre arbeidsmodeller aktive mentale prosesser som kan endres gjennom nye samspill- og tilknytningserfaringer. På den måten kan nye positive relasjonelle erfaringer bidra til en positiv utvikling for barn og unge. Elever som har utrygg tilknytning til sine foreldre, vil derfor kunne utvikle trygge relasjoner til sine lærere. Slike relasjoner har vist seg spesielt betydningsfulle for disse elevene og vil delvis kunne kompensere for den utrygge relasjonen til foreldrene (Bergin & Bergin, 2009).

Lærer–elev-relasjonen kan også forstås i et biopsykososialt perspektiv hvor man forstår barn og unges utvikling på bakgrunn av et komplekst samspill mellom biologi, psykologi og miljø (Drugli, 2012). Transaksjonsmodellen er en slik biopsykososial paraplymodell som illustrerer hvordan en gjensidig påvirkning mellom person og miljø har betydning for barn og unges utvikling. Det innebærer at man har en forståelse av at barn ikke passivt formes, men er aktive i sin egen utviklingsprosess gjennom et samspill med omverdenen (Kvelling, 2015; Sameroff, 2009). Denne modellen kan hjelpe oss å forstå lærer–elev-relasjonen og hvordan den inngår i et samspill med elevens øvrige utviklingsmiljø (Drugli, 2012). Bronfenbrenners bioøkologiske modell, som kan sies å inngå i transaksjonsmodellen, illustrerer hvordan ulike systemer på ulike nivåer påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998). I et slikt perspektiv vil den individuelle eleven, læreren, familien, andre elever, skoleledelsen og rammevilkår påvirke den relasjonelle prosessen mellom lærer og elev (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012). Eleven betraktes som et eget mikrosystem hvor emosjonell, motorisk, kognitiv og sosial utvikling påvirker hverandre i dynamiske prosesser (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Eleven som mikrosystem inngår så i et gjensidig samspill med andre mikrosystemer som foreldre, lærer og andre elever. I en slik forståelse vil relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av andre systemer som for eksempel kontakten mellom skole og hjem og skolens organisering.

---

Samfunnsorganisering og politikk vil også påvirke relasjonen på en mer indirekte måte (Bronfenbrenner, 2005).

Betydningen av risiko- og beskyttelsesfaktorer anses som sentralt i påvirkningen av barn og unges utvikling og livskvalitet (Kvillo, 2015). I en forståelse av samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer blir begrepet resiliens ofte brukt. Resiliens beskriver i en slik forståelse en prosess hos personer som på tross av å være utsatt for risikofaktorer får en positiv utvikling (Fergus & Zimmerman, 2005). Risikofaktorer omhandler forhold som er med på å øke faren for at ungdom utvikler psykiske eller sosiale problemer (Shanahan, Copeland, Costello, & Angold, 2008). I et resiliensperspektiv vil beskyttelsesfaktorer kunne dempe effekten av risikofaktorer for utviklingen av sosiale og psykiske vansker (Fergus & Zimmerman, 2005). Beskyttelses- og risikofaktorer forekommer både på samfunnsnivå (for eksempel høy/lav sosioøkonomisk status) og på individnivå (trygg/utrygg tilknytning). Positive relasjoner i barn og unges hverdagsliv er trukket frem som en viktig beskyttelsesfaktor (Masten, 2001, 2007). Å ha minst én positiv relasjon til en voksenperson er en svært viktig beskyttende enkeltfaktor for ungdom i risikogrupper. Læreren sin posisjon i relasjonen til ungdommer kan sies å være i en særstilling da de er til stede i deres dagligliv og har betydning for ungdommers utviklingsprosesser både emosjonelt, instrumentelt og psykologisk (Pianta & Allen, 2008). En god kvalitet på lærer–elev-relasjon kan dermed utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor for barn som for eksempel er utsatt for omsorgssvikt, har psykiske plager eller har lærevansker.

## 2.2 Utvikling av lærer–elev-relasjoner

Relasjonen mellom lærer og elev forstås som et menneskelig samspill hvor relasjonen utvikles i interaksjon og kommunikasjon mellom lærer og elev. I forståelsen av utvikling av lærer–elev-relasjoner vektlegges både faglige, emosjonelle og menneskelige kvaliteter (Pianta et al., 2003; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006).

Elevens opplevelse av undervisningspraksis og faglig støtte trekkes frem som sentralt for utviklingen av lærer–elev-relasjonen (Pianta & Hamre, 2009). Læreren sin støtte til

elever beskrives her som helt sentralt. Det skilles ofte mellom instrumentell støtte, som innebærer faglig hjelp, og emosjonell støtte, som innebærer hjelp og omsorg på et personlig og emosjonelt plan (Bø & Hovdenak, 2011; Studsrød & Bru, 2011). Woolfolk Hoy & Weinstien (2006) fant at elever som presterte godt, var mer opptatt av å få faglig omsorg og støtte fra læreren. Elever som hadde ulike typer utfordringer, var mer opptatt av emosjonell støtte, og spesielt viktig var dette for de som hadde vansker i hjemmet. Samtidig blir det også holdt frem at den emosjonelle og den praktiske støtten henger sammen og påvirker hverandre gjensidig (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006).

Emosjonelle og menneskelige kvaliteter fremstilles ofte som avgjørende for utviklingen av lærer–elev-relasjonen (Mausethagen & Kostøl, 2010). Studier av lærer–elev-relasjonen har i stor grad tatt for seg ulike emosjonelle kvaliteter ved relasjonene og hvordan dette påvirker forholdet mellom læreren og eleven. Emosjonelle kvaliteter som omsorg, støtte, varme, respekt, empati, tillit, anerkjennelse og å vise interesse for eleven trekkes ofte frem som avgjørende for utvikling av positive lærer–elev-relasjoner (Drugli, 2012; Pianta & Allen, 2008; Roorda et al., 2011). Woolfolk Hoy og Weinstein (2006) fant ved en gjennomgang av et stort antall studier som konsentrerte seg om hvordan elevene oppfattet lærer–elev-relasjonen, at elevene trakk frem betydningen av at lærerne var villige til å «være der» for dem. Dette handlet om at de ønsket at læreren skulle bruke tid på å lytte til elevene og vise interesse for dem både personlig og faglig. I intervjuer med norske ungdommer i sårbare livssituasjoner har også disse trukket frem det å bli sett og hørt som helt avgjørende for gode møter med voksne (Follesø, Thorbjørnsen Halås, & Anvik, 2016). Når læreren og eleven har en god relasjon, vil de kunne ha gode muligheter til å fremme sosial utvikling og skolefaglig læring og engasjement (Nordal, 2010; Pianta & Allen, 2008; Roorda et al., 2011). Gjensidig tillit beskrives videre som sentralt for å utvikle positive relasjoner mellom lærer og elev (Drugli, 2012; Nordal, 2010). Tillit kan beskrives som å ha tiltro til at et annet menneske er pålitelig og redelig. Det understrekes ofte at positive lærer–elev-relasjoner hviler på et gjensidig tillitsforhold, samtidig understrekes det at denne relasjonen er

---

grunnleggende asymmetrisk. Det hviler derfor et særskilt ansvar på lærere for å bygge opp tillit ved for eksempel å være forutsigbar, holde avtaler og å være rettferdig (Nordal, 2010).

Negative lærer–elev-relasjoner er ofte preget av konflikter og at både lærer og elev ikke føler seg respektert av den andre (Drugli, 2012). Elever som føler seg stigmatisert eller tror at læreren har negative forventninger til dem, vil ofte oppleve lærer–elev-relasjonen som negativ (Davis & Dupper, 2004). Videre kan elever som opplever at læreren ikke bryr seg om dem eller ikke er interessert i å hjelpe dem, utvikle negative relasjoner til læreren. Elever med negative tilknytningserfaringer kan være spesielt skeptiske og ha særskilte vansker med å stole på lærere (Bergin & Bergin, 2009). Negative relasjoner mellom lærer og elev har vist seg relativt stabile over tid, også på tvers av lærerskifter (Hamre & Pianta, 2001). Dette kan henge sammen med at læreren og eleven møter hverandre med negative forventninger, som bidrar til gjentatte negative samspillerfaringer og på den måten opprettholder negative relasjoner (Drugli, 2012).

Det er utviklet en rekke måleinstrumenter som tar for seg kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen. Pianta's Teacher Student Relationship Scale er brukt i utstrakt grad (Ang, Chong, Huan, Quek, & Yeo, 2008; Pianta, 2001). Denne tar for seg læreres vurdering av sin relasjon til den individuelle eleven og de emosjonelle dimensjonene; nærhet, konflikt og avhengighet. Det er også utviklet måleinstrumenter som tar for seg elevers vurderinger av emosjonelle aspekter, som støtte, tillit og emosjonelle bånd til læreren (Davis, 2001; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Murray & Zvoch, 2010). Disse måleinstrumentene er i hovedsak blitt anvendt i studier med unge elever i grunnskolealder.

Som en oppsummering kan man si at utvikling av lærer–elev-relasjoner kan forstås som samspill mellom lærer og elev hvor ulike faglige, emosjonelle og menneskelige kvaliteter er sentrale. Ulike måleinstrumenter er utviklet for å kartlegge lærer–elev-relasjoner. Utviklingen av lærer–elev-relasjoner må videre som nevnt i punkt 2.2 ses i

sammenheng med både klassekontekst og et utall andre systemer som vil påvirke relasjonen (Pianta et al., 2003; Sabol & Pianta, 2012).

## 2.3 Lærerenes betydning for lærer–elev-relasjonen

Lærerenes egne tilknytningserfaringer, emosjonelle tilstand, personlige kvaliteter og refleksjoner rundt egen rolle kan ha betydning for hvordan lærer–elev-relasjoner utvikler seg. Det finnes begrenset kunnskap om dette, og forskningen omhandler i hovedsak lærere i førskole og grunnskolen. Lærerenes egne tilknytningshistorie og indre arbeidsmodeller har vist seg å ha betydning for utvikling av relasjoner med disse elevene. Lærere med en trygg tilknytningshistorie har mer fokus på relasjonelle aktiviteter, mer empati og større grad av nærhet til elevene (Barr, 2011; Horppu & Ikonen-Varila, 2001; Kesner, 2000). Lærerenes emosjonelle tilstand vil påvirke lærerenes tenkning, motivasjon og elevene direkte. Dette vil i sin tur påvirke lærer–elev-relasjonen. Elever er ofte bevisst på og blir påvirket av lærerenes følelser. De er oppmerksom på lærerenes nonverbale kommunikasjon og ansiktsuttrykk, som formidler sinne, tristhet, glede og overraskelse (Sutton & Wheatley, 2003). Lærere som rapporterte depressive symptomer og hadde lavere mestringsfølelse, viste i en studie mindre emosjonell støtte og kom oftere i konflikt med elever (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008). En annen studie fant en klar sammenheng mellom lærerenes rapport av opplevd stress og frekvensen av negative relasjoner med elevene (Yoon, 2002).

Lærerenes forståelse av egen rolle og det relasjonelle aspektet har vært gjenstand for utforskning. Lortie (1975) fant i sin klassiske studie av lærere at de vektlegger «the interpersonal theme» (det mellommenneskelige tema) som det mest fremtredende aspektet ved læreryrket. At lærere legger vekt på relasjoner og mellommenneskelighet i yrkesutøvelsen, har kommet frem i flere andre studier (Mausethagen & Kostøl, 2010; O'Connor, 2008; Rinke, 2008; Søreide, 2007). Lærerne fremhever i disse studiene en forståelse av sin rolle som en mellommenneskelig aktør som viser omsorg for elevene på ulike måter. Denne relasjonelle forståelsen har også vært en motivasjon for å velge læreryrket. I en norsk

---

kontekst har Søreide (2007) funnet at kvinnelige lærere i barneskolen har en fremtredende egenforståelse som «omsorgsfull og snill» i utvikling av relasjoner med elevene. Videre har også Mausethagen & Kostøl (2010) funnet at lærere beskriver omsorgsdimensjonen som vesentlig for lærer–elev-relasjonen. Videre gir lærere uttrykk for et ønske om å bidra til barn og ungdoms utvikling, være til stede for dem og å utgjøre en forskjell i en fersk undersøkelse av læreres motivasjon for yrkesvalg (Tellmann, Lorentzen, & Mausethagen, 2016).

Samlet sett har jeg funnet relativt sparsom kunnskap om lærerens betydning for lærer–elev-relasjonen. Ovennevnte studier tar i hovedsak for seg lærere i grunnskolen, og det er ikke kjent om de samme faktorene har tilsvarende betydning for lærer–elev-relasjonen i videregående skole. Imidlertid vil det være rimelig å anta at både lærerens tilknytningsstil, emosjonelle tilstand, holdninger og personlige kvaliteter vil ha betydning også for utvikling av lærer–elev-relasjonen i videregående skole.

## 2.4 Tidligere forskning på frafall i videregående skole

Gjennomstrømningen i videregående skole i Norge har holdt seg relativt stabil rundt 70 prosent over tid (Markussen, 2016). Begrepet «gjennomstrømning» beskriver antall elever som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år etter påbegynt videregående opplæring. Det vil si at cirka 30 prosent av elevene ikke oppnår denne kompetansen i løpet av den fastsatte tiden på fem år (Statistisk Sentralbyrå, 2016) .

Begrepet «fracfall» brukes ofte i den offentlige debatten og i litteratur om ungdom som avslutter videregående utdanning uten å fullføre. Begrepet «fracfall» er upresist og omfatter en rekke ulike scenarioer. Markussen & Sandberg (2004) har tatt til orde for å skille mellom ulike varianter av «fracfall». Begrepet «bortvalg» har blant annet blitt introdusert, noe som viser til valget om å avslutte skolegangen som mer aktivt (Markussen & Sandberg, 2004). Begrepene «sluttere», «skoleårssluttere» og «overgangssluttere» brukes også for å skille mellom ulike situasjoner. I praksis har

begrepene blitt brukt om hverandre (Markussen & Seland, 2012). Internasjonalt brukes blant annet begrepene «dropout», «early school leaving» og «not in education, employment or training» (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polese, 2011). I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke begrepet «frafall» da det er det mest etablerte norske begrepet både i forskningssammenheng og dagligtale.

Frafall fra videregående opplæring blir i OECD-området (Organisation for Economic Co-operation and Development) definert som et stort samfunnsproblem både fordi det anses som kostbart for samfunnet, og fordi det har store individuelle konsekvenser på kort og lang sikt for de som ikke fullfører utdanningen (Lillejord et al., 2015). Studier har vist at ungdom uten videregående opplæring blant annet vil kunne få dårligere psykisk og fysisk helse, svakere tilknytning til arbeidsmarkedet og lavere livsløpsinntekt (Croninger & Lee, 2001; De Ridder et al., 2013; Falch, Borge, Lujala, Nyhus, & Strøm, 2010). Disse sammenhengene må imidlertid ses som komplekse samspill, og man kan ikke si at frafall er den direkte årsaken til for eksempel dårligere psykisk og fysisk helse. Mange vestlige land har definert frafallet fra videregående opplæring som for høyt og utpekt økt gjennomstrømning som satsingsområde (Lamb et al., 2011; Lillejord et al., 2015).

Nasjonalt og internasjonalt har studier tatt for seg frafall i videregående skole (Lamb et al., 2011; Lillejord et al., 2015; Markussen, 2010; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Funnene i de ulike landene ser ut til å være relativt sammenfallende (Lamb et al., 2011; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011). Det har blitt identifisert en rekke kjennetegn ved ungdom som avbryter videregående utdanning før den er fullført. Både internasjonale og norske studier viser at sosial bakgrunn har betydning for ungdoms kompetanseoppnåelse i videregående skole (Lamb et al., 2011; Lillejord et al., 2015; Reegård & Rogstad, 2016). Sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring øker jo høyere utdanning foreldrene har, dersom foreldrene er i jobb og når foreldrene bor sammen. I Norge viser undersøkelser at jenter i større grad enn gutter fullfører videregående skole (Lillejord et al., 2015; Markussen, 2016). Minoritets elever har større sjanse for å ikke fullføre (Lamb et al., 2011; Markussen, 2010; Rogstad, 2016). Videre har man sett at frafallet er høyere i enkelte fylker i



---

Norge, spesielt de nordlige (Markussen, Lødding, & Holen, 2012). Det er også betraktelig høyere frafall ved yrkesfaglige- enn ved studiespesialiserende utdanningsprogram (Lillejord et al., 2015; Markussen, 2016; Markussen et al., 2008). Ferdigheter og kunnskap tilegnet i grunnskolen har stor prediktiv verdi for kompetanseoppnåelse både internasjonalt og i Norge (Lamb et al., 2011; Lillejord et al., 2015; Markussen, 2010). Videre har man funnet at unge som engasjerer seg i skolen, både faglig og sosialt, har større sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående enn de som ikke oppnår dette engasjementet (Markussen, 2016; Markussen et al., 2011). Sannsynligheten for å fullføre videregående skole øker også når ungdommene trives, yter arbeidsinnsats og har ambisjoner om videre utdanning. Motsatt reduseres sjansen for å fullføre dersom eleven har høyt fravær, atferdsproblemer eller gruer seg til å gå på skolen (Audas & Willms, 2001).

Psykiske plager og lidelser kan knyttes til frafall fra videregående skole både internasjonalt og i Norge (Anvik & Eide, 2011; Anvik & Gustavsen, 2012; Esch et al., 2011; Markussen & Seland, 2012; Vander Stoep, Weiss, & Kuo, 2003). I en kvalitativ studie av ungdom som hadde sluttet på videregående skole, ble ulike helseproblemer beskrevet som en hindring for å fullføre skolen (Thrana, Anvik, Bliksvær, & Handegård, 2009). I to norske studier oppga ungdom psykiske plager som den mest avgjørende enkeltfaktoren til at de sluttet på videregående skole (Anvik & Gustavsen, 2012; Markussen & Seland, 2012). Forebyggende nasjonale satsinger mot frafall i Norge har ikke vært direkte rettet mot de unges psykiske helse (Lillejord et al., 2015; Sikveland, 2013). Sett i sammenheng med at psykiske helseproblemer er en viktig årsak til utstøting fra arbeidslivet og at antall unge uføre med psykiske lidelser er sterkt økende, er dette urovekkende.

Samlet sett har jeg funnet omfattende forskning som omhandler frafall fra videregående skole. Denne forskningen har i hovedsak tatt for seg kjennetegn ved ungdommene og ulike sosiodemografiske forhold. Slike studier kan si noe om prediksjon og risiko for frafall. Selv om en rekke kjennetegn og forhold går igjen hos ungdom som slutter på videregående skole, kan man likevel ikke si at det er den direkte årsaken til frafall. Behovet for å flytte blikket fra personlige egenskaper og

heller se på skolesystemet, skoleorganisering og relasjoner har vært understreket av flere (Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Knesting, 2008; Lee & Burkam, 2003). Slik jeg ser det, må frafall ses som individuelle og komplekse prosesser som påvirkes av et mangfold av både strukturelle og individuelle faktorer og prosesser.

## 2.5 Elevers psykiske helse og skolegang påvirker hverandre gjensidig

Elevers psykiske helse er sentralt for læring, utvikling og livskvalitet. Skolen representerer den viktigste hverdagsarenaen for barn og unge og har en unik rolle i det å kunne fremme læring, utvikling og psykisk helse.

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som

«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 blir psykisk helse regnet som en intergrert del av helsebegrepet som omhandler hele mennesket og livskvalitet, mestring og velvære. God psykisk helse i befolkningen er også sentralt for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn og næringsliv hvor enkeltmennesker bidrar. En forståelse av at skole og utdanning har betydning for hele mennesket, er også nedfelt i Kunnskapsløftet:

«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2)

Slik jeg ser det, kan denne formuleringen på mange måter sies å følge opp WHO's definisjon av psykisk helse og understreker den sentrale rollen skolen har i barn og unges liv. Barn og unge tilbringer en tredjedel av livet på skolen; skolemiljøet, læring

---

og relasjoner mellom lærere og elever er avgjørende for ungdoms utviklingsprosess og deres psykiske helse (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta et al., 2003).

Psykiske helseplager og lidelser debuterer ofte i løpet av ungdomstiden. Om lag 20 prosent av norske ungdommer har såpass store psykiske plager at det påvirker dem i dagliglivet (Folkehelseinstituttet., 2015). Angst og depresjon er de mest utbredte psykiske lidelsene i ungdomsårene, men også alvorlige psykiske lidelser debuterer ofte i denne alderen. Det er uklart om psykiske plager og lidelser øker i Norge, da ulike studier har pekt mot både en økning og en reduksjon (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Samtidig er det flere studier som tyder på en økning i depressive symptomer blant jenter både i Norge og Skandinavia for øvrig (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014; Folkehelseinstituttet., 2015; Sletten & Bakken, 2016). Sletten & Bakken (2016) viser i en nylig publisert norsk kunnskapsoversikt til en nokså kraftig økning i depressive symptomer for jenter de siste 20 årene. Økningen tilskrives i denne kunnskapsoversikten i hovedsak tre årsaksfaktorer: dårlig trivsel på skolen, bekymringer for skoleprestasjoner og økning i sosial ulikhet (Sletten & Bakken, 2016). Psykiske plager blant ungdom er ujevnt fordelt, og det er klare forskjeller mellom ungdom fra ulike sosiale lag (Sletten, 2015). En svensk studie har også funnet ulikheter i psykiske plager hos ungdom i ulike utdanningsløp, hvor forekomsten er høyere blant ungdom i yrkesrettet utdanning (Hagquist, 2007).

Psykiske plager og lidelser oppstår i et samspill mellom biologiske, psykiske og miljømessige faktorer (Mykletun et al., 2009). På den måten vil både biologisk predisposisjoner for psykiske plager og lidelser virke i et samspill mellom psykologiske faktorer (for eksempel tilknytning og relasjoner) og miljømessige faktorer (for eksempel skolemiljø). I et slikt perspektiv vil skolegang og relasjoner mellom lærer og elev være avgjørende (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011; Pianta et al., 2003). Elevers psykiske helse og faglig læring kan sies å stå i et gjensidig påvirkningsforhold ved at skoleprestasjoner påvirker den psykiske helsen og den psykiske helsen påvirker skoleprestasjoner (Gustafsson et al., 2010). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge påvirker livskvaliteten og fører til mistriivsel, mindre engasjement, lærevansker og funksjonsproblemer i skolen (Bergeron, Chouinard, &

Janosz, 2011; Frostad et al., 2015; Garvik, Idsoe, & Bru, 2014). Samtidig vil dårlige skoleresultater og forventningspress kunne påvirke elevers psykiske helse negativt (Gustafsson et al., 2010; Undheim & Sund, 2005). Skolen og det psykososiale læringsmiljøet vil kunne bidra både som beskyttelsesfaktor og risikofaktor for elevers psykiske helse og utvikling av psykiske problemer. Gustafsson et al. (2010) har funnet at positive relasjoner, forståelse, suksess, mestring og trygghet i skolen kan virke beskyttende og fremme god psykisk helse for elevene. På den annen side vil mobbing, prestasjonspress og å føle seg dårlig behandlet av læreren kunne være risikofaktorer for å utvikle psykiske plager som depresjon, angst og stress (Gustafsson et al., 2010).

## 2.6 Studiens rasjonale, hensikt og forskningsspørsmål

Oppsummert kan man si at internasjonale studier viser at positive lærer–elev-relasjoner har en positiv effekt på elevers læringsutbytte, trivsel og motivasjon. Lærere har en unik posisjon for ungdom og deres hverdagliv, og en god kvalitet på lærer–elev-relasjonen kan utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor for barn og ungdom som i risikogrupper. Studier har vist sammenheng mellom kvaliteten på lærer–elev-relasjonen i grunnskolen og den psykiske helsen til elevene. Psykiske plager og lidelser ser ut til å ha en sammenheng med frafall i videregående skole. Tidligere forskning på frafall har i stor grad fokusert på individuelle kjennetegn ved elever og prediksjon for frafall; relasjoner og prosesser i skolen har fått mindre oppmerksomhet. Elevers psykiske helse og skolegang står i et gjensidig påvirkningsforhold, og lærer–elev-relasjonen er sentral i elevenes skolegang. Med bagrunn i dette vil det være ønskelig å utvikle kunnskap om sammenhenger mellom lærer–elev-relasjonen, elevers psykiske helse og frafall. Det vil også være vesentlig å belyse dette samspillet ved å utforske kvalitative dimensjoner og det komplekse samspillet mellom lærer–elev-relasjonen, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole.

Hensikten med denne avhandlingen har vært: (1) å utforske betydningen av lærer–elev-relasjonen for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole, og (2) å

---

utforske subjektive opplevelser av kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall.

Jeg har valgt å utforske fenomenet i tre perspektiver: (1) en systematisk gjennomgang av fagfellevurdert vitenskapelig litteratur om sammenhengen mellom lærer–elev-relasjonen, ungdoms psykiske helse og frafall, (2) intervjuer med elever som har stått i fare for å falle ut eller på et tidspunkt har falt ut av videregående skole, (3) intervjuer med profesjonelle aktører: lærere i videregående skole og hjelpere som har erfaring med å hjelpe ungdom som har stått i fare for å falle ut av videregående skole. Disse tre perspektivene har dannet grunnlag for tre delstudier som er presentert i tre vitenskapelige artikler i denne avhandlingen:

Delstudie 1 hadde følgende forskningsspørsmål:

- Hva viser forskningsbasert kunnskap om sammenhengen mellom lærer–elev-relasjonen i videregående skole, elevers psykiske helse og frafall?

Delstudie 2 hadde følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever elever at positive lærer–elev-relasjoner utvikles i videregående skole?
- Hva opplever elever som viktige relasjonelle kvaliteter som har betydning for deres psykiske helse og frafall i videregående skole?

Delstudie 3 hadde følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærere og hjelpere at lærer–elev-relasjoner utvikles og fremmes i videregående skole?
- Hva opplever lærere og hjelpere som viktige relasjonelle kvaliteter som har betydning for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole?

### 3. Metodologi

Jeg vil i dette kapitlet presentere forsknings- og kunnskapsperspektiver denne avhandlingen bygger på. Videre vil jeg redegjøre for hvordan den forskningsbaserte kunnskapen er utviklet. Jeg vil først ta for meg den vitenskapsteoretiske forankringen for så å presentere den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen. Den metodiske tilnærmingen og en presentasjon av deltagere og inklusjonskriterier blir deretter beskrevet. Jeg vil ta opp refleksivitet knyttet til eget ståsted, intervjusetting og den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen. Til slutt vil jeg ta opp etiske refleksjoner som har hatt betydning for prosjektet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring for studien

Forskningstilnærmingen og kunnskapsutviklingen i denne studien kan plasseres innen en hermeneutisk fenomenologisk forståelsesramme. I en tradisjonell fenomenologisk tilnærming søker man i utgangspunktet å studere levde erfaringer slik de er erfart av personen selv (Van Manen, 2014). Martin Heidegger (1889–1976) og Hans-Georg Gadamer (1900–2002) har vært viktige premissleverandører i utviklingen av en hermeneutisk fenomenologisk forståelse som tar utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse av egenopplevelser og som også fremhever betydningen av forståelse og tolkning (Laverty, 2003). Heidegger fremhever forforståelsen som en forutsetning for å være i verden. Når vi møter verden, vil vi alltid ha en forforståelse; våre tidligere erfaringer vil påvirke hvordan vi tolker og forstår verden. Fordommene våre utvikles i konteksten vi er i, og preges av vår forankring i en familie, et samfunn og en kultur. Dette er vår ballast, som vi må ta i betraktning når vi skal forstå noe nytt. Dersom vi skal oppnå forståelse, kreves åpenhet, og i all forskning er det påkrevd å arbeide med forholdet mellom grunnleggende antakelser (forforståelse) og viljen til åpenhet og endring (ny forståelse). Dette er både en holdning og et arbeid som må prege hele forskningsprosessen (Karlsson, 2004). Gadamer understreket at forståelse og tolkning handler om noe mer enn å gjengi andres forståelse. Utforskning og fortolkning åpner opp for andre muligheter, Gadamer vektlegger tolkningen som en dialogisk aktivitet (Laverty, 2003; Lock & Strong, 2014). I dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å

---

utfordre og utvide min både min forforståelse og forståelse ved å anvende en samarbeidsbasert forskningstilnærming.

Utgangspunktet for den empiriske delen av dette forskningsprosjektet var å utforske informantenes levde erfaringer med lærer–elev-relasjonen og hvordan de opplevde at denne kunne ha betydning for elevenes psykiske helse og frafall fra videregående skole. I den empiriske delen av studien ønsket jeg å utvikle kunnskap om lærer–elev-relasjonen basert på de ulike deltageres mangfoldige og sammensatte erfaringer. Å søke forståelse av dette fenomenet gjennom utforskning av deltageres egne perspektiver og beskrivelser av levde erfaringer kan sies å representere en fenomenologisk inngang i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre har jeg vært opptatt av å utforske de levde erfaringene i en hermeneutisk fenomenologisk forståelsesramme hvor jeg har vektlagt kontekst, tolkning og forståelse av de ulike fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2011; Van Manen, 2014).

Målsettingen med studien har slik sett ikke vært å søke «en sann kunnskap» om essensen av et fenomen, i stedet har jeg søkt kunnskap om mangfold og bredde av de studerte fenomenene. Den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen kan sies å ha et fortolkende ontologisk ståsted ved at mening oppstår gjennom fortolkende interaksjoner (Laverty, 2003). I en slik forståelse understrekes det at fenomener alltid er flerdimensjonale og mangefasettert. Denne forståelsen skiller seg fra en ren fenomenologisk tradisjon hvor man først og fremst søker «essensen» ved fenomener som for eksempel Giorgis deskriptive fenomenologiske metode hvor man setter sin egen forforståelse i parentes (Giorgi, 1997). Tolkningen og analysen i denne studien er ikke konsentrert om det skriftlige transkriberte materialet, men de levde erfaringene som kommer til uttrykk gjennom denne teksten. Menneskers levde erfaringer bygger på vår subjektive sansing av verden slik den er erfart (Laverty, 2003). I en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming kan subjektivitet sees på som uunngåelig, men også som en verdifull resurs i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2011; Malterud, 2001a, 2001b; Van Manen, 2014). Innenfor en slik kvalitativ forståelsesramme avvises en universell forståelse og forskerens subjektive bidrag i forskningsprosessen fremheves som vesentlig (Clarke, Braun, & Hayfield,

2015). Videre erfarer vi verden også som en felles intersubjektiv verden. Slik sett kan vår sansing og tolkning sies å være både konstruert av subjektet, samskapt i møte med den andre og erfart i en felles verden (Karlsson, 2004). I en hermeneutisk fenomenologisk forskningsprosess samskapes mening i møtet mellom forsker og informanter og mellom forskere og data i analysen. Funnene i en slik analyse kan slik sett sies å fremkomme gjennom intersubjektive prosesser (Binder, Holgersen, & Moltu, 2012).

I en hermeneutisk fenomenologisk analyse fokuseres det på et dynamisk forhold mellom del og helhet ved bevegelser mellom ulike nivåer (Laverty, 2003). I analysen ser man blant annet på dynamikken mellom: utdrag av tekst og hele teksten, en hendelse og hele livet, forskeren og deltageren. For å forstå en del må du se på helheten – og vice versa. En slik dynamikk og vekselvirkning gir oss muligheten til å utvide og stadig grave dypere i fortolkningen vår (Smith, 2007). I dette forskningsprosjektet har den dialogiske aktiviteten foregått på mange nivåer: i forskningsintervjuene med informantene og i samarbeidet med kompetansegruppen og medforsker. I en hermeneutisk forståelse er forskeren deltagende i å skape informasjonen studien bygger på (Halås, 2012). Med dette menes at jeg som forsker er med på å samskape mening og kunnskap gjennom for eksempel påvirkning i valg av tema for studie, utarbeidelse av intervjuguide, utforskning og analyse. På den annen side kan en slik samskaping ikke ses på som et mål i seg selv, men snarere et middel for å forsøke å forstå deltagerens egenopplevelser slik det er formulert i forskningsspørsmålene. Jeg anerkjenner at jeg som forsker påvirker alle delene av forskningsprosessen basert på mine valg, tolkninger og fremgangsmåter underveis. Samtidig fremhever Smith (2007) at det vil være rimelig å anta at det deltagerne sier, i hvert fall må kunne sies å være en refleksjon av hva deltagerne mener om spørsmålene jeg har stilt.



---

## 3.2 Den forskningbaserte kunnskapsutviklingen i studien

I dette ph.d.-prosjektet har det vært en målsetting å bringe ulike perspektiver inn i den forskningsbaserte kunnskapsutviklingen. I delstudie 1 var det en målsetting å gjennomgå tidligere forskning på feltet for å få en oversikt over den forskningsbaserte kunnskapsstatusen. Delstudie 2 og 3 baserer seg på data fra egen empiri. Ved å bringe medforskere med egenerfaring inn i dette forskningsprosjektet var målsetting å bidra til en kunnskapsutvikling hvor erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap bringes sammen. Et skille mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap kan føre til utfordringer i opplæring og praktisk utøvelse av blant annet lærer–elev-relasjonen ved at det skaper et u hensiktsmessig skille mellom teori og praksis. Ved å inkludere både profesjonelle (lærere og hjelpere) og «brukere» (elever og foreldre) som medforsker var hensikten å bringe mennesker med ulik praksis- og erfaringskunnskap inn i forskningsprosjektet. Det konkrete praktikernivået kan ofte forsvinne i teoretiske beskrivelser av profesjonsutøvelse (Wackerhausen, 2002). Ved å samarbeide med medforskere med direkte erfaringskunnskap var det ønskelig å styrke den erfaringsnære praksiskunnskapen i kunnskapsdannelsen i prosjektet. Selv om det ikke er et motsetningsforhold mellom det å være en god praktiker og det å anvende vitenskapelige tilnærminger, vil den praktiske kunnskapen ofte formidle flere og andre dimensjoner enn den teoretiske (Svenaeus, 2009). Et eksempel på dette kan være taus kunnskap, som kan beskrives som kunnskapsprosesser som utvikles i handling og samhandling og som er taus og innforstått: man vet hvordan man skal møte en praktisk situasjon (Karlsson, 2004).

### 3.2.1 En samarbeidsbasert kunnskapsutvikling

Denne studien har en samarbeidsbasert forskningstilnærming hvor mennesker med egenerfaringer med lærer–elev-relasjon i videregående skole ble invitert inn som medforskere i prosjektet. Samarbeidsbasert forskning kan plasseres innen aksjonsforskningstradisjonen som er en «familie» av metoder som er erfaringsbaserte og deltager- og handlingsorienterte (Hummelvoll, 2006). I denne studien har hensikten med å bringe inn medforskerne vært å bidra til refleksjon, utvidet forståelse

og dialog rundt studiens tema, analyse og forskningsprosess. Ved å utforske lokal kunnskap og lokale oppfatninger hos de som kjenner forskningsfeltet, har det vært ønskelig å bidra til en praksisnær og samarbeidsbasert kunnskapsutvikling (Hummelvoll, Eriksson, & Cutcliffe, 2015). Et handlingsorientert element har ikke vært vesentlig i dette prosjektet. Heron (1996) beskriver samarbeidsbasert forskning som dialogiske prosesser:

*«... two or more people researching a topic through their own lived experience of it, using series of cycles in which they move between this experience and reflecting together on it. Each person is co-subject in the experience phases and co-researcher in the reflection phases»*

(Heron, 1996, s. 1)

Samarbeidsbasert forskning kan slik sett sies å hvile på et kunnskapssyn hvor man forutsetter at kunnskap utvikles i dialoger, samarbeid og prosesser mellom individer med ulike erfaringer (Borg, Karlsson, Kim, & McCormack, 2012). Denne gjensidigheten og vekselvirkningen mellom forskere og medforskernes forståelse kan sies å hvile på en hermeneutisk tilnærming (Hummelvoll, 2006). Den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen i dette prosjektet kan settes inn i en hermeneutisk forståelsesramme hvor forskningsprosessen beveger seg mellom forskeren og medforskernes egenerfaringer, refleksjon og analyse av fenomenene som utforskes.

### **3.2.2 Medforskernes rolle i prosjektet**

I et samarbeidsbasert forskningsprosjekt er det viktig å utvikle en forskningstilnærming som er forankret i deltageres konkrete hverdag og i samarbeid med folk i denne konteksten (Borg & Kristiansen, 2009). Jeg inviterte derfor elever, lærere, foreldre og andre som jobber med ungdom på videregående skole, til å delta som medforskere i dette prosjektet. Det ble valgt en modell for medforskning hvor medforskerne deltok i en kompetansegruppe. Dette er en modell for samarbeidsbasert forskning som er anvendt i flere andre forskningsprosjekter fortrinnsvis innen

---

fagfeltet psykisk helse (Gullslett, Borg, & Kim, 2011; Ness, Borg, Semb, & Karlsson, 2014; Sælør, 2016; Veseth, Binder, Borg, & Davidson, 2013). Kompetansegruppen i prosjektet bestod av tre elever, to lærere, to foreldre, en helsesøster og en PPT-rådgiver. Medlemmene i kompetansegruppen ble rekruttert gjennom Akershus fylkeskommunes avdeling for kultur, frivillighet og folkehelse samt en videregående skole. Medlemmene i kompetansegruppen var ikke intervjudeltagere i studien. Gruppen ble etablert tidlig i prosjektet og møttes fire ganger per år i de tre årene prosjektet pågikk fra og med høsten 2013 til og med våren 2016. En av elevene møtte kun to ganger og PPT-rådgiveren trakk seg fra gruppen etter det første året. Den resterende gruppen var meget stabil og deltok i hele forskningsprosessen. Kompetansegruppen bidro til utarbeidelse av intervjuguide, samtaler rundt aktuelle tema i prosjektet samt tolkning og analyse av funn.

En ung kvinne med egenerfaring fra å slutte på videregående skole før hun hadde fullført, ble høsten 2013 ansatt som medforsker på timesbasis i prosjektet. Hun hadde en særskilt rolle i prosjektet og bidro i perioder i hyppige møter og samarbeid med meg. Hun bidro i utviklingen av aktuelle tema og spørsmålsformuleringer til intervjuguiden og deltok også i 12 av totalt 14 forskningsintervjuer. I disse intervjuene skrev hun notater underveis, og vi skrev refleksjonsnotater sammen i etterkant av hvert intervju. Medforskeren deltok også aktivt i analysen av data og bidro ved skriving av artikkel 2.

Den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen i prosjektet kan forstås som en samproduksjon av kunnskap som foregikk i møtet mellom forskernes og medforskernes erfaringshorisonter (Veseth et al., 2013). Dynamikken, dialogene og samarbeidet mellom de profesjonelle forskerne, kompetansegruppen, medforskeren og deltagerne i studien kan ses som intersubjektive prosesser som hviler på hermeneutisk epistemologi. Medforskernes rolle var å bringe flere stemmer med lokal erfaringskunnskap fra praksisfeltet inn i forskningsprosessen og på den måten å bidra til felles kunnskapsutvikling, refleksivitet og validitet (Hummelvoll et al., 2015).

### 3.3 Metodisk tilnærming til delstudie 1

Delstudie 1 er en litteraturstudie basert på systematiske litteratursøk. Målsettingen med å gjennomføre en litteraturstudie er å få oversikt over kunnskapsstatusen på et felt (Grant & Booth, 2009). I dette prosjektet har denne studien slik sett bidratt med å bringe eksisterende forskningsbasert kunnskap inn i studien. I litteraturstudien valgte jeg å inkludere vitenskapelige studier med både kvalitativt og kvantitativt forskningsdesign, noe som metodisk kan defineres som en «mixed method review» (Grant & Booth, 2009). Fordelen med en slik type litteraturstudie er at man søker en holistisk forståelse hvor ulike perspektiver ved et fenomen belyses (Whittemore & Knafl, 2005). De kvantitative studiene ble inkludert for å kunne utforske kunnskapsstatus vedrørende *sammenhengen* mellom lærer–elev-relasjonen og elevenes psykiske helse og frafall i videregående skole. De kvantitative studiene vil også kunne belyse ulike målbare dimensjoner ved lærer–elev-relasjonen og betydningen for elevenes psykiske helse og frafall. Ved å inkludere kvalitative studier var det ønskelig å få en oversikt over kunnskapsstatus om *hvordan* lærer–elev-relasjonene arter seg, og belyse de mer komplekse prosessene som foregår i slike relasjoner.

Det ble gjennomført datasøk i samarbeid med en universitetsbibliotekar som beskrevet i artikkel nr. 1. Datasøkene ga 1686 treff for perioden 2000–2015. Det ble besluttet at det ikke var ønskelig med artikler som var eldre enn 15 år; jeg ønsket kunnskap av nyere dato, da skolesystem og ungdomskultur endrer seg over tid. Jeg leste gjennom sammendrag for alle de 1686 artiklene og vurderte dem opp mot følgende inklusjonskriterier: (1) artikler fra fagfellevurderte tidsskrift, (2) artikler som omhandlet elever fra 13 til 20 år, (3) kvalitative og kvantitative studier, (4) studier som omhandlet vestlig skolesystem, og (5) studier på engelsk. 94 artikler ble vurdert å oppfylle disse inklusjonskriteriene, disse ble lest i fulltekst og vurdert opp mot følgende eksklusjonskriterier: (1) studier som omhandlet spesifikke intervensjoner og evalueringer av disse, (2) studier som omhandlet ungdom med spesifikke diagnoser, (3) studier som spesifikt omhandlet «skoletilhørighet». 78 studier ble ekskludert på

---

bakgrunn av disse kriteriene, og 16 studier ble inkludert som grunnlag for en tematisk analyse i litteraturstudien.

En utfordring ved å integrere ulike forskningsdesign i en litteraturstudie er analyseprosessen og hvordan kvalitative og kvantitative data skal forstås i sammenheng (Grant & Booth, 2009). I denne litteraturstudien ble studier med ulike design analysert samlet gjennom en tematisk syntese (Braun & Clarke, 2006; Thomas & Harden, 2008). Funnene fra de ulike artiklene ble presentert samlet organisert etter tematisk innhold. Disse funnene viste at det er gjennomført en rekke kvantitative studier hvor det er funnet en viss sammenheng mellom lærer–elev-relasjonen, elevenes psykiske helse og frafall. Det kan også se ut til at lærer–elev-relasjonen har potensial til å bidra både som en risikofaktor og som en beskyttelsesfaktor for elevers psykiske helse og risiko for frafall. De kvalitative studiene bidro til å belyse elevers opplevelser av lærer–elev-relasjonen i forbindelse med frafall samt opplevelse av lærerstøtte for elever med traumereaksjoner. Funnene viste at lærer–elev-relasjonen, elevers psykiske helse og risiko for frafall ser ut til å være forbundet med komplekse samspill. Slike samspill er utfordrende å forstå, og de inkluderte studiene belyste kun enkelte aspekter ved samspillet i lærer–elev-relasjonen fra elevers perspektiv. Det var derfor ønskelig å belyse lærer–elev-relasjonen gjennom delstudie 2 og 3. Disse studiene ble utformet med kvalitativt design, da en slik tilnærming egner seg til å belyse relasjonelle samspill (Malterud, 2011). Utvalget for studien inkluderte både elever, lærere og andre profesjonelle, da det var ønskelig å få problemstillingen belyst fra ulike perspektiver.

### 3.4 Utvalg og inklusjonskriterier for delstudie 2 og 3

Deltagere til den empiriske delen av studien ble rekruttert gjennom et strategisk utvalg ved tre videregående skoler i Østlands-området. Det var ingen intensjon om å rekruttere et representativt utvalg, da kvalitative metoder ikke egner seg til et slikt formål. Deltagerne ble rekruttert fra skoler i ulike regioner med ulik sosioøkonomisk sammensetningen for å kunne utforske et mangfold og bidra til en bredde i materialet

(Malterud, 2012). Tre rådgivere og en helsesøster gjennomførte rekrutteringen av alle deltagerne i henhold til utvalgsriteriene. Deltagere i studien var 17 elever, 15 lærere, og 12 hjelpere. De som rekrutterte, kjente til deltagerne og mente dette var deltagere som oppfylte inklusjonsriteriene og kunne bidra med relevante erfaringer i studien. I forbindelse med intervjuene fylte alle deltagere ut et registreringsskjema hvor det ble bekreftet at de fylte inklusjonsriteriene.

17 elever ble rekruttert til studien: 5 menn og 12 kvinner. Utvalget av elever ble gjort etter følgende kriterier:

- elever (16–20 år) som står i fare for eller har falt ut av videregående skole
- elever (16–20 år) som har indirekte erfaringer med frafall ved at de kjenner til elever som har stått i fare for å falle ut eller har falt ut av videregående skole

Det var ønskelig å intervjuer både ungdom som hadde direkte erfaringer og ungdom som hadde indirekte erfaringer med frafallsproblematikk, dette for å få bredde i materialet. Elever som selv har stått i en situasjon hvor de har vært i fare for å slutte på skolen eller har sluttet, vil åpenbart ha erfaringer med lærer–elev-relasjonen som er helt vesentlig for denne studien. Elever som ikke selv har opplevd å stå i fare for å slutte, men som kjenner til problematikken, vil kunne ha noe mer avstand til problematikken og bidra med andre perspektiver ved at de har observert samspill mellom lærer og elev i klasserommet eller har snakket med medelever om temaet. Dette kommer også frem i datamaterialet ved at elevene forteller om både egne opplevelser av lærer–elev-relasjonen og om opplevelser av situasjoner de har observert i klassen. Av de rekrutterte deltagerne hadde elleve sluttet på skolen på et tidligere tidspunkt eller stått i fare for å slutte. Seks av deltagerne kjente andre som hadde sluttet på skolen eller stått i fare for å slutte. Alle deltagerne var tilknyttet en videregående skole som elev på intervjutidspunktet. Gjennomsnittsalderen for deltagerne var 17,9 år. Elleve deltagere gikk på intervjutidspunktet på studiespesialiserende utdanningsprogram, og seks deltagere gikk på yrkesfaglig studieprogram. I utgangspunktet var det planlagt at elevene skulle intervjues i fokusgrupper. Imidlertid ga en del elever tilbakemelding om at de ikke ønsket dette.

---

De fikk derfor tilbud om å intervjues individuelt. Åtte deltagere ble intervjuet individuelt, og ni deltagere ble intervjuet i to ulike fokusgrupper ved to skoler.

Ved utvalg av lærere ble følgende kriterium lagt til grunn:

- lærere som har erfaring med arbeid med elever som har falt ut av videregående skole, og elever som har stått i fare for å falle ut av videregående skole

15 lærere ble rekruttert til studien og deltok i to ulike fokusgrupper på to ulike skoler. Lærernes arbeidserfaring varierte fra 0,5 år til 35 år, noe som representerer stor bredde i yrkeserfaring. Lærernes alder varierte fra 26 til 64 år, med en gjennomsnittsalder på 46 år. Ti av lærerne arbeidet ved studiespesialiserende program, to lærere arbeidet ved yrkesfaglige program, mens tre lærere jobbet ved begge. En slik bredde i yrkeserfaring og alder vil kunne være formålstjenlig for å få frem variasjon i datamaterialet. Mye tyder på at lærere med ulik alder og yrkeserfaring har ulike perspektiver på lærer–elev-relasjonen (Mausethagen, 2015). I studien kom det blant annet frem at lærere med lang arbeidserfaring hadde opplevd at lærer–elev-relasjonen hadde endret seg mye i løpet av deres yrkeskarriere. Det kom også frem ulike opplevelser av lærer–elev-relasjonen mellom lærere på yrkesfag og på studiespesialiserende program.

Hjelperne i studien ble rekruttert etter følgende kriterier:

Personer som har sitt daglige arbeide som

- helsesøster
  - ansatt i pedagogisk psykologisk tjeneste
  - ansatt i veiledningssenter
  - andre aktuelle samarbeidspartnere som jobber med elever på videregående skole
- og
- har erfaring fra arbeid med elever som har falt ut av videregående skole videregående, og elever som har stått i fare for å falle ut av videregående skole

Til sammen ble 12 hjelpere rekruttert til studien. Deltagerne i de to fokusgruppene var helsesøstre, sosialarbeidere, skolepsykologer, rådgivere og andre ansatte på skolen. Alle hadde erfaring fra arbeid med elever på både studiespesialiserende og yrkesfaglig studieprogram. Hjelperne var fra 19 til 66 år gamle, med en gjennomsnittsalder på 45,5 år. Noen av deltagerne jobbet til daglig på skoler mens andre jobbet i kommunale og fylkeskommunale tjenester og møtte elevene i andre kontekster. Dette bidro til en bred sammensetning med hensyn til erfaringsbakgrunn. Hensikten med å rekruttere deltagere med ulike erfaringer var å dra veksel på deres ulike perspektiver og kunnskap om lærer–elev-relasjonen.

### 3.5 Kvalitative intervjuer som metode for dataskaping

Kvalitative intervjuer ble valgt som metode for dataskaping i delstudie 2 og 3 da det egner seg for å utforske menneskers levde erfaringer, opplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2011; Malterud, 2011; Van Manen, 2014). I dette prosjektet ble lærere og hjelpere intervjuet i separate fokusgrupper. Ni elever ble intervjuet i fokusgrupper, og åtte elever ble intervjuet individuelt. I slike intervjuer vil man kunne fokusere på deltagerens opplevde betydning av sin livsverden, dette kan sies å representere en fenomenologisk tilnærming. Samtidig vil intervjuet kunne forstås som en sosial praksis hvor kunnskap produseres gjennom tolkning og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2011). Dette kan sies å representere en hermeneutisk tilnærming. En intervjuet innebærer sammensatte menneskelige samspill hvor både forsker og deltagere forsøker å tolke hverandres utsagn, intensjoner og følelser. Forsker og deltager forsøker å forstå hverandre og gi mening til utsagn i en intervjuet. Slik sett kan man si at analysen og tolkningen begynner med en gang man møtes i intervjuet (Binder et al., 2012).

Intervjuene ble gjennomført etter en semi-strukturert intervjuguide. I en tidlig fase av utarbeidelsen av denne intervjuguiden ble aktuelle tema for intervjuer diskutert i en pilotgruppe med seks unge mennesker. På dette tidspunktet var ikke



---

kompetansegruppen etablert, og jeg ønsket å diskutere intervjutema med ungdom som kjente til feltet som skulle utforskers. Gruppen var sammensatt av ungdom som var elever på videregående skole, og elever som hadde falt ut av videregående skole. Vi diskuterte ulike tema som de vurderte som relevante for utarbeidelsen av en intervjuguide. Vi snakket også om hvordan spørsmål kunne formuleres i intervjuguiden. Denne intervjuguiden ble senere videreutviklet i samarbeid med kompetansegruppen og medforskeren. På denne måten søkte jeg å utvikle en intervjuguide som var praksisnær og som kunne favne informantenes levde erfaringer. Videre ble intervjuguiden utformet med åpne spørsmål slik at det var muligheter for informantene til å vektlegge hva de selv opplevde som viktig. Eksempelvis stilte jeg spørsmålet: «Hva kjennetegner forholdet mellom lærer og elev i videregående skole?» Målsettingen med en slik intervjuguide er å legge til rette for dialoger som bringer på banen materiale som vil kunne belyse studiens problemstilling. Videre fremholdes det at en intervjuguide bør utformes slik at det ikke legges føringer for hva informantene bør mene og si i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2011). På den annen side vil dette selvsagt ikke være mulig fullt ut da spørsmålstilling i intervjuer alltid vil sette en agenda. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever også betydningen av at spørsmålene er utformet slik at de egner seg til å innhente relevant informasjon for studien.

Det ble gjennomført seks fokusgruppeintervjuer: to med lærere, to med hjelpere og to med elever. Jeg gjennomførte alle intervjuene og ledet fokusgruppene som moderator. Medforskeren deltok i alle fokusgruppeintervjuene, hun gjorde notater og stilte oppklarende spørsmål underveis. Fokusgrupper ble opprinnelig brukt i markedsanalyser, men har i løpet av de siste fire tiår blitt brukt som metode for dataproduksjon innen kvalitativ forskning (Krueger & Casey, 2014; Morgan, 1996). Fokusgrupper brukes i forskningssammenheng for å bedre forstå hva folk tenker, føler og opplever om ulike fenomener (Krueger & Casey, 2014). Betydningen av en dynamikk og interaksjon mellom gruppe medlemmene i gruppen understrekes som vesentlig for fokusgruppeintervjuer (Malterud, 2012). Jeg forsøkte derfor å legge til rette for en samhandlingsflyt hvor de ulike deltagerne i gruppene ga hverandre assosiasjoner som brakte opp nye historier. En slik dynamikk skiller

fokusgruppeintervjuer fra gruppeintervjuer hvor forskeren stiller spørsmål til hver enkelt deltager (Kitzinger, 1994). I denne studien ble lærerne intervjuet i to ulike fokusgruppeintervjuer ved to ulike skoler. I disse intervjuene kjente lærerne hverandre som kolleger. I fokusgruppene med elevene kjente alle elevene hverandre. Medforsker og jeg opplevde at samtalene fløt naturlig, og at dialogene i disse intervjuene var innholdsrike. Intervjuguiden ble nærmest kun brukt som en sjekkliste, da informantene naturlig kom inn på de aktuelle temaene i samtalen. Kitzinger (1994) fremhever at man ved å bruke «naturlige grupper» hvor deltagerne kjenner hverandre, kan få frem mer praksisnære og «naturlige» data. Jeg opplevde at det i disse gruppene kunne bli et visst fokus på konsensus i forhold til beskrivelse av erfaringer. Jeg forsøkte derfor å gå inn og spørre om ulike opplevelser og å understreke at vi ønsket å få frem både like og ulike erfaringer. Jeg spurte også etter konkrete eksempler og fortellinger, da dette gir mer robuste data (Malterud, 2012). I fokusgruppeintervjuene med elevene opplevde jeg at elevene var opptatt av tema rundt dynamikk blant elever i klasserommet (artikkel 2). Jeg tenker at dette var tema som man lettere bringer frem i et gruppeintervju enn i individuelle intervjuer. Informantene i intervjuene med hjelpere kjente ikke hverandre fra før. Jeg oppdaget at jeg i disse intervjuene noe mer aktivt stilte spørsmål fra intervjuguiden. Samtidig bidro disse informantene med ulike perspektiver hvor noen for eksempel var mer opptatt av rutiner og formelle møtepunkter mellom lærer og elev, mens andre var mer opptatt av det spesielle og uformelle (artikkel 3).

Da en del elever ga tilbakemelding til de som rekrutterte om at de ikke ønsket å intervjues i fokusgrupper, valgte jeg å intervju disse åtte elevene individuelt i kvalitative dybdeintervjuer. Medforskeren deltok i seks av disse intervjuene. Intervjuguiden og temaene for intervjuene var i utgangspunktet de samme som i fokusgruppene. I disse intervjuene kom det for eksempel frem tema som omhandlet elevenes individuelle behov og vanskelige personlige situasjoner (artikkel 2). Jeg har tenkt at dette er tema som kanskje vil komme lettere frem i individuelle intervjuer enn i fokusgrupper.

---

## 3.6 Analyse av det empiriske datamaterialet

En tematisk analyse basert på Braun & Clarkes artikkel (2006) ble valgt som analysemetode for det empiriske materialet i studien. Dette er en metode som er kompatibel med et hermeneutisk fenomenologisk ståsted, fordi det er en fleksibel tilnærming som i utgangspunktet ikke er knyttet til et spesifikt vitenskapsteoretisk ståsted (Braun & Clarke, 2006). I denne studien søkte jeg å utforske deltagerens egne subjektive opplevelser og erfaringer av lærer–elev-relasjonen. Denne utforskningen representerer det fenomenologiske elementet i analysen. Samtidig kan den tematiske analyseprosessen ses på som en hermeneutisk tilnærming i tolkningen og i rekonstruksjon av mening ved utvikling av koder, undertema og tema fra datamaterialet (Binder et al., 2012; Kvale & Brinkmann, 2011).

Utgangspunktet for den analytiske prosessen var en induktiv og datastyrt tilnærming. En slik tilnærming blir ofte fremstilt som en motsetning til en teoristyrt deduktiv tilnærming. På den annen side anerkjenner jeg at en analyse aldri kan være «teorifri», en forsker vil alltid være preget av sine teoretiske antagelser, tidligere forskningserfaring, utdanning, personlige erfaringer og så videre (Clarke et al., 2015). I et samarbeidsbasert forskningsprosjekt vil også de ulike medforskerne bidra med sine teorier og erfaringer som i sin tur påvirker forskningsprosessene (se punkt 3.7.3). Slik sett kan man si at dataanalysen også hadde en deduktiv tilnærming ved at den er farget av forskernes tidligere teoretiske antagelser og erfaringer.

Ved å anvende en tematisk analyse søkte jeg etter felles meningsbærende tema «på tvers» av datasettet. Jeg valgte å analysere data fra de profesjonelle aktørene, lærere og hjelpere, samlet. Dette fordi jeg ønsket å få frem både dybde og bredde i dette materialet. Data fra individuelle intervjuer og fokusgrupper med elever ble også analysert samlet da jeg ønsket å få frem elevenes egenopplevelser.

En tematisk analyse slik den er beskrevet av Braun & Clarke (2006), innebærer seks trinn: (1) å gjøre seg kjent med data, (2) å kode data, (3) å lete etter tema i data, (4) å revurdere tema, (5) å definere og navngi tema, og (6) å skrive artikkel.

I arbeidet med analysen av intervjuene lyttet jeg gjennom alle intervjuene samtidig som jeg hadde teksten foran meg, og gjorde enkelte notater underveis. Imidlertid ønsket jeg i denne første fasen å få et helhetlig overblikk og ville ikke la meg forstyrre av koding og tematisering. I neste fase gikk jeg gjennom alle intervjuene på nytt og kodet materialet linje for linje i programmet NVivo. I analysearbeid skiller en del teoretikere mellom manifest (semantisk) innhold i data som en beskrivelse av det åpenbare innholdet i datamaterialet på den ene siden. På den annen side beskrives et latent innhold som refererer til det mer underliggende budskapet i datamaterialet (Clarke et al., 2015; Graneheim & Lundman, 2004). Slik jeg vurderer det, vil all koding innebære en tolkning, og et slikt skille mellom ulike nivåer av meningsinnhold kan lett bli kunstig da all forståelse inneholder elementer av tolkning og analyse. Clarke et al. (2015) understreker også at de fleste analyser inneholder elementer av begge typer innhold. I analyseprosessen var jeg allikevel opptatt av å benevne koder så tett opp til det semantiske innholdet i dataene som mulig. Dette fordi jeg ønsket å beholde informantenes beskrivelser i den videre analysen.

Underveis i kodingen trakk jeg ut meningsfulle enheter fra intervjuene som jeg undret meg over og oppfattet som betydningsfulle. Disse tok jeg med i sin helhet til møter i kompetansegruppen hvor vi så på dem sammen. Kompetansegruppen bidro for eksempel med diskusjoner rundt betydningen av ord og uttrykk som kom frem i datamaterialet. Flere av disse uttrykkene ble oppfattet som ungdomssjargong, og gruppen diskuterte og analyserte betydningen av disse uttrykkene. Videre diskuterte og analyserte vi utdragene fra datamaterialet i fellesskap. Dette bidro til utviklingen av preliminaire tema basert på analysen i kompetansegruppen, tolkningen av de ulike kodene og tilhørende meningsbærende enheter. I neste fase hørte og leste medforskeren og jeg gjennom alle intervjuene sammen på nytt. Vi diskuterte intervjuene i lys av koder, undertema og preliminaire tema og samarbeidet om felles temautvikling. En slik vekselvirkning mellom del og helhet kan forstås som en hermeneutisk tilnærming i analyseprosessen. Temaene ble til slutt diskutert med mine tre veiledere og medforfattere, og enkelte justeringer ble gjort i utviklingen av de endelige temaene. Etter diskusjon med medforfatterne ble det for eksempel utledet et

---

femte tema i analysen av elevintervjuene, som tok for seg negative erfaringer med lærer–elev-relasjoner (artikkel 2). Dette temaet inngikk opprinnelig som undertema i et par av de andre temaene, men ble oppfattet som såpass viktig at det burde presenteres som et eget tema.

I arbeidet med analysen av elevintervjuene bidro medforskeren også med å skrive ut funndelen i artikkel 2. Det blir ofte understreket at å skrive artikkelen er en del av selve analysen (Clarke et al., 2015). Medforskeren hadde god kjennskap til datamaterialet, hun er også tospråklig med engelsk og norsk som morsmål. Hennes bidrag var derfor verdifullt for å tilstrebe å beholde beskrivelsene av funnene så tett opp til dataene som mulig i engelsk språkdrakt. Slik sett bidro medforskeren i hele forskningsprosessen fra planlegging av studien, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og analyse samt til produksjon av ferdig artikkel.

## 3.7 Refleksivitet

Refleksjon er en viktig del av forskning og skal bidra til troverdighet og integritet i kvalitativ forskning (Finlay, 2002). Formålet med refleksivitet er å henlede oppmerksomheten på det komplekse samspillet mellom prosessene i kunnskapsproduksjonen og de ulike kontekstene i disse prosessene (Alvesson & Sköldberg, 2009).

### 3.7.1 Egen forforståelse

For å bidra til troverdighet og integritet i forskningen fremheves det som vesentlig å reflektere over eget forhold til samt interesse og motivasjon for temaet for prosjektet. (Finlay, 2002, 2003). Som et ledd i en refleksiv prosess har jeg forsøkt å klargjøre min forforståelse som fagperson og menneske (Binder et al., 2012). Min forforståelse og interesse for studiens tema henger sammen med både tidligere yrkeserfaring og private erfaringer. Jeg har i mange år jobbet som kliniker og terapeut med unge mennesker med psykoseproblematikk og ungdom innen barnevernet. Mange av disse ungdommene har stått i fare for å falle ut eller har falt ut av videregående skole. I

arbeidet med disse unge menneskene opplevde jeg at de hadde ulike opplevelser med relasjoner til lærerne sine, noen hadde positive relasjoner, enkelte hadde personlige relasjoner, andre hadde mer fjerne og noen hadde negative relasjoner. Jeg har undret meg over hvordan disse opplevelsene av relasjoner har påvirket elevene, og hva det har gjort med deres tilknytning til skolen.

Som mor til to tenåringer har jeg egne erfaringer på et personlig nivå som ligger tett opp mot tematikken i studien. I hverdagen snakker jeg med mine barn og deres venner om deres lærere, skolearbeid og erfaringer. Jeg har også diskutert generelle tema fra studien med dem. Jeg tror ikke at det er mulig eller ønskelig å se bort fra min forforståelse og mine erfaringer. Imidlertid anser jeg det som vesentlig å bevisstgjøre og reflektere over hvordan disse erfaringene påvirker meg som forsker i studien. Med bakgrunn i min erfaring som kliniker og min posisjon i prosjektet som forsker er jeg klar over at jeg er med på å forme og påvirke studien (Neidel & Wulf-Andersen, 2013). Både min forforståelse og valgene jeg tar underveis med hensyn til design, metode, utvalg, tolkning og så videre, vil ha betydning for kunnskapsproduksjonen. I denne avhandlingen forsøker jeg å tydeliggjøre og reflektere rundt disse prosessene.

### **3.7.2 Refleksivitet i intervjusettingen**

Alvesson (2003) understreker betydningen av å være refleksiv i forhold til intervjusituasjonen, informantenes agenda og hvordan dette påvirker dataproduksjonen.

Jeg har opplevd at min erfaring fra klinisk arbeid med ungdom har gjort at jeg er vant til å snakke med ungdom. Allikevel var det viktig å være bevisst på at rollen som forsker og intervjuer/moderator er annerledes enn å arbeide som terapeut. Som forsker møtte jeg deltagerne bare én gang, og jeg var bevisst på at jeg ikke skulle inn i en hjelperelasjon med dem. Mitt anliggende var å legge til rette for en trygghet som gjorde det mulig for deltagerne å åpne opp for egenopplevelser i dette ene møtet. Jeg var opptatt av å innstille meg på formålet med forskningsintervjuene som primært skulle bidra til kunnskapsproduksjon, til forskjell fra terapeutiske samtaler som skal bidra til endring (Kvale & Brinkmann, 2011).

---

Med min bakgrunn som sosionom og psykisk helsearbeider har jeg ikke pedagogisk bakgrunn og har derfor ikke inngående kjennskap til pedagogiske teorier og pedagogisk praksis. Dette kan ha ført til at jeg har gått glipp av viktige tema og aspekter i studien. På den annen side vil det også kunne føre til at jeg har stilt mer åpne og naive spørsmål i studien, som kan ha åpnet opp for mer teorifrie beskrivelser.

I intervjuesetting var medforskeren med i de fleste intervjuene. Deltagerne ble spurt om hvordan de stilte seg til at en medforsker med egenerfaring deltok i intervjuene. Både lærere, elever og hjelpere ga uttrykk for at de synes dette var positivt. Allikevel kan man ikke se bort fra at for eksempel lærerne kan ha følt seg noe bundet når en ung person med fersk eleverfaring var til stede i intervjuet. I intervjuene med elever ga flere av dem uttrykk for at de trodde at en medforsker med egenerfaringer kunne forstå dem på den bedre måte.

I intervjusettinger må man alltid være oppmerksom på at også deltagerne har en agenda. Ved at deltagerne ønsker å delta som informanter i intervjuene, vil man for eksempel kunne tenke seg at de er spesielt engasjert i temaet (Alvesson, 2003). I dette prosjektet kan man tenke seg at for eksempel elever som har svært negative eller svært positive opplevelser med lærer–elev-relasjonen, har takket ja til å delta i studien. I artikkel 2 kommer det eksempelvis frem både negative erfaringer hvor elever føler seg stigmatisert, og positive erfaringer hvor elever forteller at de har blitt anerkjent av læreren. Lærere som er spesielt opptatt av lærer–elev-relasjonen, vil kanskje være lettere å rekruttere til en studie med denne tematikken. En innvending vil da kunne være at man får et selektert utvalg. Imidlertid vil dette alltid være tilfellet i kvalitative studier, og deltagerne vil uansett ha verdifulle erfaringer som bidrar til et mangfold. utfordringene for intervjueren vil da være å være såpass åpen i spørsmålstillingen at ulike nyanser og bredde kommer frem. Alvesson (2003) advarer videre mot det han kaller «moral storytelling» som innebærer at deltagerne forteller mer om hvordan de tenker at en praksis burde være, enn hvordan de opplever praksisen. I dette prosjektet vil det kunne være en risiko for dette spesielt med lærerne, som vil kunne være opptatt av å fremstille sin praksis slik de ønsker å fremstå. For å forsøke å få frem andre perspektiver valgte jeg i intervjuene å stille

spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med negative lærer–elev-relasjoner. Tema som for eksempel behovet for å «beskytte grensene» i relasjonen mellom lærer og elev handler for eksempel om dette (artikkel 2).

### **3.7.3 Refleksivitet i den samarbeidsbaserte forskningsprosessen**

Å bringe ulike mennesker med ulik bakgrunn og ulike erfaringer sammen for å samarbeide i et forskningsprosjekt krever bevissthet og refleksivitet i forskningsprosessen (Borg et al., 2012). I kompetansegruppen fortalte medforskerne om egne praksiserfaringer fra yrkesliv og skolegang, og vi diskuterte hvordan det forholdt seg til temaene i studien. Betydningen av å bringe inn flere personer og deres ulike livsverdener understrekes som betydningsfullt ved utvikling av kunnskap (Borg et al., 2012; Heron & Reason, 1997). Jeg opplevde at diskusjonene i gruppen førte til at vi fikk bidrag som overskred enkeltmedlemmenes erfaringer og på den måten bidro til kunnskapsutvikling. Medforskerne ga ofte uttrykk for at de kjente igjen tema i prosjektet, og vi forsøkte å reflektere kritisk over dette og hvordan deres erfaringer kunne brukes til å forstå funn i studien. I samarbeidsbasert forskning fremheves nettopp betydningen av å skape et felles rom hvor man skiller mellom seg selv og saken og retter blikket mot felles sak og utforskning (Halås, 2012). En utfordring i samarbeidsbasert forskning kan være at medforskere identifiserer seg for mye med praksisfeltet. Dette vil kunne føre til at man bli opptatt av det situerte eller den konkrete situasjonen og ikke greier å omdanne kunnskapen til noe mer allment. Dette vil også kunne føre til ukritisk videreføring av «handlingsbåren ukunnskap» og «selvbekreftende praksis» (Wackerhausen, 2008). Det ble derfor brukt tid i kompetansegruppen på å snakke om medlemmenes egne erfaringer, og vi forsøkte å få frem forskjellighet i deres ulike opplevelser. Jeg opplevde at å gi rom til drøfting av ulike egenerfaringer «åpnet opp» og i neste omgang ofte førte diskusjoner videre. Jeg tenker at dette kan ha sammenheng med at man «løftet perspektivet» ved å tillate flere perspektiver og «sannheter» å tre frem, og på den måten også åpnet opp for å se på tema i studien på nye måter. Et eksempel på dette var diskusjoner vi hadde rundt temaet i artikkel 2 som omhandler formelle samtaler og rutiner. Medlemmene i kompetansegruppen hadde ulike erfaringer med slike formelle samtaler; noen mente



---

det kunne være positivt å fremme lærer–elev-relasjoner, andre hadde erfart at slike samtaler kunne være til hinder for å utvikle positive relasjoner. I arbeidet med analysen fant vi begge disse perspektivene igjen i datamaterialet.

Vi forsøkte også å legge til rette for refleksive dialoger innenfor kompetansegruppen og med medforskeren hvor de reflekterte over sin egen bakgrunn, egen rolle i studien og hvordan det kunne påvirke deres innspill. Målet var å gjøre medforskernes perspektiver mere eksplisitte og transparente (Finlay, 2002). Vi reflekterte også sammen i gruppen over ulike tema som påvirker kunnskapsproduksjonen. Blant annet diskuterte vi forskningsspørsmål, intervjuguide, datainnsamlingsmetoder, metode for analyse og forståelse av både praktisk og vitenskapelig kunnskap.

### 3.8 Forskningsetikk

Delstudie 2 og 3 er meldt til NSD Personvernombudet for forskning som 02. juli 13 tilrådte at prosjektet kunne gjennomføres (referanse nr. 3467/3/LB). Prosjektet ble også søkt godkjent av Regional etisk komité sør-øst (REK) som fattet vedtak om at forskningsprosjektet faller utenfor helseforskningslovens virkeområde, jf. § 2, og kunne derfor gjennomføres uten godkjenning av REK (referansenr: 2013/1537/REK sør-øst).

Alle deltagerne i studien fikk ved forespørsel om deltagelse skriftlig informasjon om studien, studiens målsetting og retten til å trekke seg fra studien. Deltagerne returnerte skriftlig samtykke til deltagelse i studien. Den skriftlige informasjonen om studien og informasjon om retten til å trekke seg ble lest opp i begynnelsen av alle intervjuene. Selv om det understrekes at deltagelse er frivilling og at man når som helst kan trekke seg fra studien vil det kunne være maktforhold som gjør at deltagere synes det er vanskelig å trekke seg (Miller, Birch, Mauthner, & Jessop, 2012). I denne studien ble for eksempel elever rekruttert av rådgivere og en leder av et helseteam. For å understreke betydningen av blant annet frivillig deltagelse og utvalgsriterier hadde jeg møte med hver enkelt av de som skulle rekruttere, og gikk nøye gjennom retningslinjene. Videre ble det i informasjonsskrivet informert om at

deltagernes forhold til skolen og undervisning ikke ville påvirkes dersom de ikke ønsket å delta eller senere trakk seg fra studien. To deltagere valgte å trekke seg fra studien i forbindelse med at vi skulle gjøre avtale om intervju, ytterligere to deltagere møtte ikke opp til fokusgruppeintervju.

Alle deltagere ble sikret anonymitet ved at koblingsnøkkel ble benyttet og oppbevart separat fra datamaterialet. I delstudie 2 ble lærere og hjelpere gjort oppmerksom på at de ikke skulle omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten. Alle deltagerne ble informert om hvilken rolle medforsker og kompetansegruppen hadde i studien. Ved fremlegg av transkribert materiale i kompetansegruppen ble ingen personopplysninger eller annen identifiserbar informasjon fremlagt.

Kompetansegruppens medlemmer var forøvrig rekruttert fra andre skoler og annet geografisk område enn deltagerne, slik at det var relativt lite sannsynlig at de kjente til hverandre.

I all forskning må studiens nytteverdi veies opp mot eventuell bekostning for deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2011). I denne studien ble ikke bekostningen for deltagerne vurdert å være av spesielt belastende karakter, allikevel vil det kunne oppstå reaksjoner på et slikt tema som omhandler relasjoner, psykisk helse og frafall. Deltagerne fikk informasjon i informasjonsskrivet og i intervjuene om at de kunne ta kontakt med meg i etterkant dersom de opplevde ubehag eller hadde behov for å snakke med hjelpeapparatet. Jeg hadde på forhånd kontakt med psykisk helseteam samt helsesøstre i kommunen som ville kunne følge opp eventuelle reaksjoner hos elevene. Ingen deltagere tok kontakt etter gjennomført intervju. Etter å ha fått tilbakemelding fra de som rekrutterte at flere av elevene foretrakk å la seg intervjuet individuelt fremfor i fokusgrupper, vurderte jeg det som etisk mest hensiktsmessig å imøtekomme ønsket.

---

## 4. Funn

Avhandlingens funn er presentert i tre artikler. Den første artikkelen er en litteraturstudie som tar for seg eksisterende forskningslitteratur på området. Artikkel nummer 2 er en kvalitativ studie som baserer seg på intervjuer med elever i videregående skole. Artikkel nummer 3 er en kvalitativ studie som baserer seg på intervjuer med lærere i videregående skole og ulike hjelpere.

### 4.1 Sammendrag av artikkel 1

Tittelen på den første artikkelen er «*Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review*». Hensikten med studien var å få oversikt over eksisterende forskningsbasert litteratur om betydningen av lærer–elev-relasjonen i videregående skole for elevers psykiske helse og frafall. Et litteratursøk ble gjennomført i databasene Eric, PsycInfo, Medline, Scopus, Norart, og Idunn for perioden 2000 til 2015. 16 artikler ble inkludert i litteraturstudien: 12 studier hadde ikke-eksperimentell survey design, 3 hadde kvalitativt design og 1 var en metaanalyse. Følgende tema ble identifisert: (1) «The teacher-student relationship (TSR) and dropout from upper secondary school», (2) «TSR and student mental health», (3) «Key attributes of the TSR related to student mental health and dropout». Ti studier tok for seg lærer–elev-relasjonen og frafall i videregående skole. Studiene tok for seg både risiko for frafall og faktisk frafall. Noen av studiene skilte mellom individuell lærer–elev-relasjon og lærer–elev-relasjon målt på skolenivå. Funn fra disse studiene tyder på at det er en sammenheng mellom lærer–elev-relasjonen og frafall / risiko for frafall. Syv studier tok for seg temaet lærer–elev-relasjonen og elevenes psykiske helse. Funnene antyder at lærer–elev-relasjonen kan bidra som en beskyttelsesfaktor for elevers psykiske helse. Positive lærer–elev-relasjoner kan ha en beskyttende rolle i utvikling av psykiske plager som for eksempel depresjon hos elevene. Videre fant vi at en positiv lærer–elev-relasjon kan fremme elevers selvfølelse. Funnene peker også på at negative lærer–elev-relasjoner kan bidra som en risikofaktor for utvikling av elevers depressive symptomer og dårligere selvfølelse. Ni studier tok for seg kvaliteter ved

lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall. Funnen var begrenset. Det ser ut til at både positive kvaliteter som *støtte* og *omsorg* fra lærere og negative kvaliteter som *ydmykelse*, *nedvurdering* og *konflikt* kan ha betydning for frafall. Kvaliteter som *støtte*, *respekt*, *nærhet* og *omsorg* kan ha betydning for å fremme elevers psykiske helse.

Studien identifiserte et behov for å utforske de komplekse prosessene mellom lærer–elev-relasjonen, elevers psykiske helse og frafall. Videre konkluderte den med et behov for å utforske kvalitetene ved lærer–elev-relasjonen i videregående skole og hvordan disse kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall. Artikkelen er publisert i *Scandinavian Psychologist*.

## 4.2 Sammendrag av artikkel 2

Artikkel 2 har tittelen «*You notice that there is something positive about going to school’: How teachers’ kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school*». Hensikten med studien var å utforske elevers førstepersonsperspektiv vedrørende deres opplevelser av positive lærer–elev-relasjoner i videregående skole. Videre ble kvaliteter ved lærer–elev-relasjoner som elevene opplevde hadde en betydning for elevenes psykiske helse og frafall fra videregående skole, utforsket. 17 elever ble intervjuet i individuelle intervjuer og fokusgrupper. Intervjudata ble analysert ved hjelp av tematisk analyse. Deltagernes erfaringer ble organisert i fem overordnede tema: (1) «It takes two: mutual responsibility in teacher-student relationships», (2) «Don’t be unfair: negative experiences challenge teacher-student relationships», (3) «Talk to us: bonding and problem solving through conversation», (4) «Help us: adapting to students’ academic and personal needs», og (5) «We need kind teachers: the importance of teachers’ demeanour».

Funnene viste at elevene fremhevet egen rolle og eget ansvar for utvikling av lærer–elev-relasjoner. De trakk frem hvordan lærer–elev-relasjoner kan utvikles gjennom

---

felles interesser og aktiviteter. Gjensidig respekt ble videre trukket frem som en viktig ingrediens i gjensidige lærer–elev-relasjoner. Elevene skildret også negative erfaringer, som åpne konflikter, samt når de har følt seg stigmatisert eller urettferdig behandlet, som de opplevde bidro til negative relasjoner. De reflekterte rundt hvordan opplevelser med læreren kunne påvirke både den enkelte elev, men også hvordan det kunne påvirke hele klassen. Formelle og uformelle samtaler mellom lærere og elever ble beskrevet som verdifulle både for å bli kjent og for å løse opp i konflikter.

Elevene trakk frem hvordan de satte pris på at læreren hjalp dem med både faglige og personlige utfordringer, og hvordan dette kunne bidra til at de fikk det bedre. De beskrev hvordan skolen kunne være en trygg havn når lærer–elev-relasjonen var positiv. Alle elevene trakk frem at lærernes væremåte var avgjørende for utvikling av lærer–elev-relasjoner, og at det påvirker hvordan elevene har det. Smilende og snille lærere ble fremhevet som spesielt betydningsfulle. I drøftingen av funnene diskuterte vi samspill mellom lærer og elev og hvordan smil og positive emosjoner kan smitte. Videre ble anerkjennelse fra læreren diskutert som et relasjonelt konsept i hverdagslivet på skolen. Artikkelen er publisert i *International Journal of Adolescence and Youth*

### 4.3 Sammendrag av artikkel 3

Artikkel 3 har tittelen: «*They need to be recognized as a person in everyday life. Teachers' and helpers' experiences of teacher-student relationships in upper secondary school*». Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan lærere og hjelpere opplever at lærer–elev-relasjonen utvikles og fremmes i videregående skole. Vi utforsket også erfaringer med kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som ble opplevd å ha betydning for elever med psykiske problemer eller i risiko for frafall. 27 lærere og hjelpere ble intervjuet i fokusgrupper. Dataene ble analysert via en tematisk analyse. Deltagernes erfaringer ble organisert i fire tema: (1) «to be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life», (2) «collaborative relationships between students and teachers», (3) «flexible boundaries in the relationship between teachers and students», og (4) «organization of classes and

procedures set the stage for TSR». Anerkjennelse av elevene og deres individuelle behov ble trukket frem som vesentlig for å utvikle lærer–elev-relasjoner. Formidling av negative forventninger og likegyldighet ble beskrevet som negative kvaliteter som kunne føre til at elever ikke møtte opp på skolen. Eksempler på gjensidighet og samarbeid i relasjonen mellom lærer og elev ble presentert, samtidig ble utfordringer knyttet til asymmetri i relasjonen diskutert. Det ble beskrevet at lærer–elev-relasjonen oppleves å ha utviklet seg i en retning hvor det forventes mer nærhet og personlige forhold mellom lærere og elever og utfordringer med denne utviklingen ble diskutert. Det ble også beskrevet hvordan rammer og rutiner på videregående skoler er med på å forme lærer–elev-relasjonene. Artikkelen publisert i *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*.

---

## 5. Diskusjon

Hensikten med denne avhandlingen er todelt: (1) å utforske betydningen av lærer–elev-relasjonen for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole, (2) å utforske subjektive opplevelser av kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og frafall. Dette reflekteres i forskningsspørsmålene, funnene og diskusjonene i de tre artiklene som ble presentert i kapittel 4. De tre delstudiene utforsker hensikten med studien ut fra ulike perspektiver, henholdsvis tidligere forskning samt elever, lærere og hjelpere subjektive opplevelser. I dette kapitlet vil jeg sammenstille og drøfte funn som er presentert i de tre delstudiene. I det følgende vil jeg ta opp hvordan de ulike perspektivene og funn fra de tre artiklene kan belyse hensikten med studien og ses i sammenheng, ved å stille to hovedspørsmål:

1. Hvilke muligheter og utfordringer i lærer–elev-relasjonen oppleves som betydningsfulle for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole?
2. Hvordan oppleves rammebetingelser i skolen å ha betydning for arbeid med relasjoner mellom lærere og elever i videregående skole?

Jeg vil også peke på implikasjoner for praksis og videre forskning på bakgrunn av funn fra de tre delstudiene. Til slutt vil jeg diskutere studiens styrker og begrensinger med hovedvekt på muligheter og begrensninger ved den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen.

### 5.1 Hvilke muligheter og utfordringer i lærer–elev-relasjonen oppleves som betydningsfulle for elevers psykiske helse og frafall i videregående skole?

I delstudie 1 fant vi at lærer–elev-relasjoner kunne virke beskyttende, men også være en risikofaktor for elever i videregående skole. Denne studien identifiserte også enkelte kvaliteter i relasjonen som kan ha betydning for elevers psykiske helse og risiko for frafall. Delstudie 2 og 3 omfatter funn som beskriver opplevelser av

hvordan lærer–elev-relasjonen utvikles i praksis, og hvilke muligheter og utfordringer dette byr på. I disse studiene blir mikrosamspill og betydningen av de «små hverdagslige tingene» beskrevet som sentralt for utvikling av relasjoner mellom lærer og elever. I delstudie 2 og 3 er det også presentert funn som omhandler opplevelser av hvordan relasjonen mellom lærer og elev blir til i et gjensidig samspill. Med bakgrunn i funnene i de ulike delstudiene vil jeg her først ta for meg hvordan de små ting og mikrosamspill kan forstås i relasjonell utvikling mellom lærer og elev. Jeg vil så diskutere opplevelser av gjensidighet og samspill i relasjonen mellom lærer og elev og hvilke muligheter og utfordringer dette kan innebære.

### **5.1.1 De små hverdagslige tingene – en kjerne i relasjonell utvikling mellom lærer og elev**

Lærere og hjelpere trakk i delstudie 3 frem «de små tingene» som avgjørende for å utvikle positive relasjoner til elevene. Som eksempler på dette nevnte de hvordan lærere kan søke blikk-kontakt med elever, rope dem opp med navn eller spørre dem om de har det bra. I delstudie 2 trakk elevene frem det de kaller «små tilpasninger» fra læreren, som verdifulle. De tok opp hvordan de verdsetter å få litt ekstra hjelp til en prøve, å slippe å snakke høyt i klassen eller å få en prøve utsatt dersom de har det vanskelig. Videre understreket elevene at de satte pris på at lærerne smiler og er glade i timene. Det kan stilles spørsmålstegn ved om disse tilnærmingene til elevene faktisk er «småting», eller om det kan være de «små tingene» som gjør en stor forskjell. Hverdagslivet på skolen er full av slike små øyeblikk. Til sammen kan man si at slike «småting» er med på å utvikle relasjoner i praksis. Stern (2007) trekker frem betydningen av det som skjer her og nå i øyeblikket, for utvikling av relasjoner. Gjennom å dele det han kaller *nå*-øyeblikk, skapes intersubjektive opplevelser mellom mennesker, og dette er med på å danne emosjonelle bånd og relasjoner mellom mennesker. Man kan for eksempel tenke seg at direkte blikk-kontakt, et smil eller å spørre om eleven har det bra på en dagligdags måte, kan oppleves som det som kan kalles «mikro-bekreftelser» (Ness, 2016). Smilets betydning i samspill med spedbarnet blir sett på som helt grunnleggende i utvikling av samhandling (Stern,



---

2003). Smilet signaliserer også glede og positive emosjoner i møte med ungdom og voksne og kan skape en opplevelse av vi trives i hverandres selskap. Slike mikro-bekreftelser har vist seg svært betydningsfulle for bedringsprosesser i profesjonelle møter med mennesker med psykiske lidelser (Davidson & Johnson, 2013) og vil også kunne være positivt for elever som har psykiske plager. Flere studier har vist at mimikk, øyekontakt og annen nonverbal kommunikasjon har vist seg å bety mye for elevens motivasjon, konsentrasjon og oppmerksomhet (Caswell & Neill, 2003; Zeki, 2009). Dette kan i sin tur tenkes å ha indirekte betydning for risiko for både elevens psykiske helse og frafall.

Motsatt trekker både elever og hjelpere i delstudie 2 og 3 frem situasjoner hvor de har opplevd at elever har blitt avvist. I begge delstudiene fremkommer det eksempler på opplevelser med lærere som for eksempel sier at de ikke kan hjelpe til, eller gir enkeltelever negativ oppmerksomhet. Dette er i tråd med lignende funn fra delstudie 1 hvor ydmykelse og stigmatisering blir beskrevet som kvaliteter som kjennetegner negative lærer-elev-relasjoner. Slike negative samspillerfaringer vil kunne oppleves som gjentatte avvisinger og kan føre til at elever føler seg utrygg på læreren. Å føle seg trygg i relasjonen til andre mennesker er et grunnleggende menneskelig behov (Allen & Land, 1999). Trygge relasjoner mellom lærer og elev gir bedre læringsutbytte, motivasjon og resultater enn utrygge relasjoner (Bergin & Bergin, 2009). Lærere og hjelpere i delstudie 3 sier de er bevisste på hva trygghet betyr for elevene. De trakk frem hvordan de vektlegger å skape trygghet for den enkelte elev, og hvordan de er spesielt opptatt av dette overfor elever som har det vanskelig hjemme, har psykiske plager eller er står i fare for å falle ut av skolen. Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at dersom elever føler seg avvist, kan det skape en utrygghet som i sin tur fører til varig negative samspill og relasjoner mellom lærere og elever. Flere elever i delstudie 2 sier også at avvising i form av manglende støtte og hjelp fra lærerne kan føre til at de ikke møter opp i timer, og at de til slutt dropper ut av skolen. Dette kan forstås i lys av Woolfolk Hoy & Weinsteins (2006) studie som fant at elever var opptatt av at lærere skulle «være der for dem» og vise interesse for dem. Videre vil elever som har en utrygg tilknytning til foreldrene, være spesielt utsatt for å føle seg avvist av læreren (Bergin & Bergin, 2009). Disse elevene vil

potensielt ha mest å tjene på å utvikle nye, positive og trygge relasjoner til sine lærere. Det vil derfor være viktig å være oppmerksom på hvordan negativ omtale av elever eller mangel på hjelp kan oppleves som avvisning og føre til negative samspill og relasjoner.

Elevene i delstudie 2 vektlegger praktisk hjelp som vesentlig i utvikling av lærer–elev-relasjonen. Som beskrevet i kapittel 2 skilles det ofte i forskningssammenheng mellom praktisk og emosjonell støtte (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Når elevene i delstudie 2 trekker frem at de verdsetter faglig engasjement, praktisk tilrettelegging og støtte, kan dette forstås som støtte på flere plan. I samme delstudie trekker elevene også frem at både småprat og positive lærer–elev-relasjoner kan få dem til å få et mer positivt syn på skolen. Når lærere viser engasjement, yter praktisk hjelp og legger til rette for den enkelte, kan dette oppleves som anerkjennelse av elevens situasjon og behov og dermed også oppleves som emosjonell støtte. Praktisk hjelp og tilrettelegging kan ofte være svært betydningsfull hjelp for mennesker med psykiske plager. Ofte kan praktiske problemer virke uoverkommelige når man har det vanskelig psykisk. Flere studier har vist at praktisk hjelp ofte kan være «det som skal til» for å komme videre (Anvik & Gustavsén, 2012; Kinn, Holgersen, Aas, & Davidson, 2014). Praktisk hjelp og tilrettelegging i skolehverdagen kan dermed forstås som bidrag som både viser anerkjennelse av elevens behov og er med på å lette en praktisk byrde det er vanskelig å bære alene.

I delstudie 3 trekker lærere og hjelpere frem hvordan lærere forsøker å strekke seg ekstra for elever som de oppfatter at kan stå i fare for å falle ut av skolen. De trekker frem individuell tilrettelegging, som for eksempel utsettelse av prøver, men gir også beskrivelser av situasjoner hvor lærere strekker seg langt og stiller opp for elever også utenfor skolen. I delstudie 1 var et av funnene at elever med høyest risiko for å falle ut hadde dårligst relasjon til sine lærere. Det vil derfor være av stor interesse å se på muligheter for å utvikle bedre relasjoner til disse elevene. I studier av ungdommer som står utenfor skole og arbeidsliv, understrekes nettopp betydningen av at voksne forstår deres perspektiv og ser deres behov for bistand (Follesø et al., 2016). Mange av disse ungdommene sliter med psykiske helseproblemer. Fra forskning på

---

bedringsprosesser innen psykisk helse kjenner vi til at det at profesjonelle gjør noe ekstraordinært, kan oppleves som virkningsfullt i bedringsprosesser (Borg & Topor, 2014). Å gjøre særskilte tilpasninger eller å bruke tid på samtaler med elever som har psykiske plager, vil kunne være en fruktbar tilnærming. Samtidig uttrykker lærerne i delstudie 3 at de kan føle seg rådville, og at de har behov for å beskytte seg når de opplever at elever sliter med alvorlig psykiske plager. Dette funnet støttes av en annen norsk studie hvor man gjorde lignende funn og fant at lærere etterlyser mer samarbeid med psykisk helsevern og mer kunnskap om elevers psykisk helse (Ekornes, 2015).

### 5.1.2 Gjensidighet og samspill i relasjonen mellom lærer og elev

I delstudie 1 fant vi at relasjoner mellom lærer og elev i stor grad er utforsket med fokus på hvordan lærere bidrar til relasjonen med emosjonelle kvaliteter som for eksempel støtte og omsorg. Denne litteraturgjennomgangen viser at tidligere studier i liten grad belyser det komplekse samspillet og interaksjonene som skjer *mellom* lærer og elev. I de empiriske studiene er det imidlertid gjort funn som peker på opplevd gjensidighet og samspill i relasjonsutviklingen mellom lærer og elev. Elevens rolle i relasjonsutviklingen trekkes frem i delstudie 2 ved at elevene selv understreker sitt eget bidrag i relasjonsutviklingen. I delstudie 3 fremheves det samme poenget ved at lærere for eksempel beskriver at elever trekker seg unna og «bestemmer seg for ikke å like en lærer». I begge disse delstudiene gis det uttrykk for en opplevelse av at både lærere og elever bidrar i relasjonsutviklingen.

I de empiriske delstudiene fremkommer det funn som omhandler opplevelser av hvordan relasjoner utvikler seg i gjensidige interaksjoner mellom lærere og elever i et praktisk hverdagsliv. Stern (2007) beskriver intersubjektivitet som en grunnleggende forutsetning for menneskelighet. Med dette mener han at mennesker grunnleggende sett vil bli forstått og dele sine opplevelser med andre. Han beskriver intersubjektiviteten som et motivasjonssystem hvor vi grunnleggende sett vil dele med andre og føle samhørighet. Lærerne og hjelperne i delstudie 3 beskriver hvordan det daglige faglige og praktiske samarbeidet mellom lærere og elever er avgjørende

for relasjonsutviklingen. Elever i delstudie 2 trakk også frem hvordan de opplevde at for eksempel skoleturer kunne være med på å utvikle positive relasjoner. Felles for deres beskrivelser er at de beskriver situasjoner hvor lærere og elever deltar i felles aktiviteter og samarbeid. Slike felles aktiviteter bidrar til felles opplevelser og kan på den måten sies å representere intersubjektiv kontakt (Stern 2007). Sennett (2012) beskriver også i sine sosiologiske studier hvordan mennesker gjennom praktisk arbeid utvikler sosiale relasjoner gjennom arbeidsfellesskapet. Han trekker både frem selve gleden ved å jobbe med de konkrete arbeidsoppgavene i fellesskap, men også hvordan arbeidet bidrar til utvikling av de mer uformelle og private relasjonene mellom mennesker i arbeidsfellesskapet. Både elever og lærere i delstudiene beskriver det å jobbe sammen på lignende måter som Sennett (2012). Lærere trekker for eksempel frem hvordan de utvikler relasjoner med elevene gjennom uformelle samtaler mens de jobber sammen i timene med felles prosjekter. Elevene trekker frem hvordan de opplever at felles aktiviteter bidrar til at de blir kjent med lærere på et mer jevnbyrdig plan.

I et relasjonelt perspektiv vil relasjoner vokse frem, formes og endres gjennom gjensidig samspill og samskapende prosesser (Haslebo & Lund, 2014). I et slikt samspill vil elever og lærere være gjensidig avhengig av hverandres anerkjennelse og respons. Dette er i tråd med transaksjonsmodellens beskrivelse av hvordan de ulike partene i en relasjon er med på å forme og utvikle relasjonen gjennom sin personlighet og sine tidligere samspillerfaringer, som omtalt i kapittel 2 (Kvelling, 2015; Sameroff, 2009). Slik sett kan man si at det er symmetri mellom partene i relasjoner da de er gjensidig avhengig av hverandres respons. Samtidig er det klart at relasjonen mellom lærer og elev er en asymmetrisk relasjon hvor læreren som den voksne og profesjonelle har både ansvar, kompetanse og makt som eleven ikke har. En slik opplevelse av både symmetri og asymmetri går også frem av funn i delstudie 3 hvor lærerne trakk frem sitt ansvar for relasjonen, men også en opplevelse av utfordringer med å relatere seg til enkelte elever. I delstudie 1 kom det frem at elever med psykiske plager og risiko for frafall hadde dårligere relasjoner til sine lærere enn andre elever hadde. Samtidig viste funnene at disse elevene har potensielt mest å

---

tjene på gode relasjoner. Dette er i tråd med transaksjonsmodellens forståelse som åpner opp for at nye og stimulerende relasjonserfaringer vil kunne snu en negativ utvikling hos barn og unge (Allen & Manning, 2007; Kvello, 2015). Relasjonen mellom lærer og elev kan videre forstås som «minor attachment relationships», som kan være spesielt betydningsfulle for elevene i risikogrupper i en viktig utviklingsfase (Allen & Manning, 2007). På den annen side kommer det frem eksempler på negative samspill og relasjoner mellom lærer og elev i begge de empiriske delstudiene.

Funnene viser også at slike samspill kan bli fastlåst og langvarige. Dette samsvarer med funn i en stor metastudie hvor negative relasjoner mellom lærere og elever viste seg å være relativt stabile (Roorda et al., 2011). Basert på funnene i artikkel 1 er dette bekymringsfullt med tanke på at ungdom i risikogrupper vil kunne ha mye å tjene på positive relasjoner til sine lærere. I både delstudie 2 og 3 beskrives erfaringer med ulike samtaler som virkemiddel for å løse opp i konflikter mellom lærere og elever. Elevene ga uttrykk for at de hadde positive erfaringer med å snakke med lærerne om utfordringer og konflikter i relasjonen. Fra terapiforskning er vi kjent med at konflikter og brudd i relasjoner kan skape vekst og være grobunn for positiv utvikling dersom man reparerer relasjonen (Safran & Muran, 2000). Gjennom å snakke om og løse opp i konflikter med lærere kan elevene få erfaringer som kan være verdifulle for dem også i andre situasjoner og relasjoner.

## 5.2 Hvordan oppleves rammebetingelsene i skolen å ha betydning for arbeid med relasjoner mellom lærer og elev i videregående skole?

I tråd med transaksjonsmodellen og et bioøkologisk perspektiv vil lærer–elev-relasjonen påvirkes av strukturer, organisering og samfunnsmessige forhold (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Drugli, 2012). Jeg vil her diskutere funn fra delstudiene som peker på hvordan rammebetingelser og forventninger til lærerrollen oppleves å påvirke lærer–elev-relasjonene.

### 5.2.1 Muligheter og rammebetingelser for samtaler mellom lærere og elever

Betydningen av samtaler mellom lærere og elever ble trukket frem som vesentlig for relasjonsutvikling både i delstudie 2 og 3. Også i delstudie 1 ble uformelle samtaler mellom lærer og elev funnet å kunne ha betydning for å redusere frafall i en av de inkluderte studiene. Elever i videregående skole har krav på jevnlig dialog om sin utvikling med sin kontaktlærer i henhold til forskrift til opplæringsloven § 3-8 jf. opplæringslova § 1-1 (*Forskrift til opplæringslova*, 2006; *Opplæringslova*, 1998). De videregående skolene legger opp til en struktur hvor lærere skal ha jevnlig elevsamtaler med elever om faglig og sosial utvikling, typisk hvert halvår. I delstudie 2 og 3 trakk både lærere, elever og hjelpere frem at de opplevde at slike samtaler kan være nyttige verktøy for å bli bedre kjent. Samtidig kommer det frem bekymring for at samtalene kan bli for strukturerte og upersonlige. Et slikt dilemma kjenner vi igjen fra andre arenaer for relasjonsutvikling hvor behovet for systematisering går på bekostning av ekthet, engasjement og personlige møter (Aamodt, 2014). På den ene siden er det et behov i skolen for å ivareta rutiner, struktur og systematisering. På den annen side kan en for stram struktur føre til en upersonlig fremtoning som ikke bidrar til utvikling av gode møter og relasjoner. Bekymring for dette dilemmaet er også sentralt i kunnskapsgrunnlaget om lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Imidlertid går det frem av delstudiene 2 og 3 at informantene opplever at relasjoner kan bygges både gjennom de formelle elevsamtalene og gjennom mer uformell kontakt og småsnakk. Det er verdt å merke seg at elevene i delstudie 2 har tro på samtaler både som en måte å bli kjent på og etablere relasjoner, og som et middel for å løse konflikter mellom lærer og elever. Tatt i betraktning at delstudie 1 fant at negative lærer–elev-relasjoner kan være en risikofaktor for både dårligere selvfølelse, depresjon og frafall blant elevene, vil det være vesentlig å se på hvordan slike negative relasjoner kan snus. Samtaler mellom lærer og elev kan være et relativt enkelt virkemiddel i et slikt arbeid, det vil derfor være viktig å se på hvordan det kan tilrettelegges i tråd med rammevilkårene for samtaler mellom lærere og elever i videregående skole.

---

I delstudie 3 sier lærere ved yrkesfaglige studieretninger at de opplever det som gunstig for relasjonsutviklingen at de får mer tid til å snakke med elevene. Det går også frem at de opplever at de ytre rammene, som klassestørrelse og antall timer med elevene, har betydning for utvikling av relasjoner mellom lærer og elever. Lærere fra yrkesfag trekker frem at de opplever at de har bedre tid til hver enkelt elev, og at det gir et godt utgangspunkt for å utvikle lærer–elev-relasjoner. I både delstudie 2 og 3 blir det holdt frem som negativt for utvikling av lærer–elev-relasjoner når elevene opplever at lærerne ikke bryr seg, eller ikke yter hjelp når de trenger det. Det vil være rimelig å anta at det vil være større fare for at dette skjer, når lærere har mange elever i klassen. I delstudie 3 forteller lærere at de har opp mot 200 elever å forholde seg til i løpet av en uke. Det er åpenbart at en lærer ikke har kapasitet til å kunne kjenne og småprate med hver enkelt elev, når de har svært mange elever å forholde seg til.

Yrkesfaglige studieretninger er organisert med 15 elever i hver klasse, mens studiespesialiserende klasser har opptil 30 elever. Yrkesfaglige utdanningsprogram har lavere grad av fullføring etter fem år enn studiespesialiserende utdanningsprogram (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Slik sett kan man stille spørsmål om lærertettheten har betydning for disse elevene. På den annen side kan vi heller ikke utelukke at frafallet på yrkesfaglige studieretninger hadde vært enda høyere dersom lærertettheten var lavere. I internasjonal forskning henvises det ofte til at Hattie (2009) i sin metastudie finner at antall elever per lærer er uvesentlig for kvaliteten på opplæringstilbudet. Dette er en forenkling av funnene; for det første finner også Hattie at redusert klassestørrelse har en svak positiv effekt på læring, samtidig finner han at tiden læreren tilbringer med eleven, har signifikant betydning for læringsutbyttet. I denne avhandling har det imidlertid ikke vært fokuset primært på læringsutbyttet, men opplevd betydning av lærer–elev-relasjonen for elevers psykisk helse og frafall. Flere studier har funnet at redusert klassestørrelse i grunnskolen gir størst gevinst for ressursvake elever (Fredriksson, Oosterbeek, & Öckert, 2012; Schanzenbach, 2014), det er ikke gjort tilsvarende studier med eldre elever. Funn fra delstudie 1 gir ingen entydige svar på om det er sammenheng mellom lærertetthet og utvikling av lærer–elev-relasjoner. Delstudie 2 og 3 egner seg ikke til å se på slike statistiske sammenhenger da det er deltagernes subjektive

opplevelser som er utforsket. Imidlertid kommer det frem i begge disse delstudiene at det er forventet at lærerne skal bidra med individuell oppfølging både i form av samtaler med elever og tilpasset hjelp. Det er rimelig å anta at lærere i større utstrekning vil kunne bidra med dette når klassene er mindre.

### **5.2.2 Økte krav og forventninger til lærerrollen**

Lærerne i delstudie 3 ga uttrykk for at de opplever en endring av lærerrollen og økt krav til at de skal bidra også som omsorgspersoner for elever. I veiledningsprosjektet «Ta opp uroen», som er gjennomført som del av forskningsprosjektet denne avhandlingen er en del av, gjorde vi tilsvarende funn som omhandlet «endring i lærerrollen» (Karlsson & Krane, 2016). Elevene i delstudie 2 peker også på betydningen av å snakke med en lærer om vanskelige ting i livet. Nå er ikke beskrivelser av omsorgsdimensjonen i læreryrket ny, tvert imot har den som omtalt i kapittel 2 blitt beskrevet som svært sentral blant annet i Lortis (1975) klassiske studie og nyere norske studier (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Mausethagen & Kostøl, 2010; Søreide, 2007). Funnene fra delstudie 3 tyder imidlertid på at lærerne vi har intervjuet, opplever at forventninger til lærerens omsorgsrolle har endret noe innhold ved at den har utviklet seg til å bli mer personlig og nær. Videre beskrev de at elevene i økende grad tar opp personlige, følelsesmessige tema og psykisk helse med lærerne. Denne opplevelsen av endring av lærerrollen kan muligens forstås i sammenheng med økt grad av åpenhet rundt psykiske plager i samfunnet generelt. Samtidig er det også slik at all ungdom fikk rett til videregående skole etter Reform 94, dette kan ha bidratt til at flere elever med sammensatte behov nå har et skoletilbud i videregående skole (Karlsson & Krane, 2016). Lærerne i delstudie 3 gir uttrykk for at de synes det kan være krevende å vite hvordan de skal forholde seg til enkelte elever, spesielt elever med psykiske plager. Samtidig sier de også at de føler de er blitt pålagt et ansvar for å forhindre at elever faller ut av skolen. I en annen norsk studie som omhandler læreres syn på psykisk helse i skolen, har man gjort lignende funn. (Ekornes, 2015, 2016). I denne studien har man funnet at lærere opplever stress relatert til det de beskriver som et gap mellom forventninger til at de skal stille opp for elever med psykiske plager, og lærernes kompetanse på området.



---

De etterlyser også mer tverrfaglig samarbeid med psykisk helsevern. I kunnskapsgrunnlaget om lærerrollen (2016) fremkommer det at lærere opplever økte forventninger fra både elever, foreldre, skolemyndigheter og media om at lærere skal bidra til at elever får bedre karakterer. Også her beskrives det at de opplever en forventning om at de skal bidra til at elever fullfører videregående. Videre er det økte krav til at lærere skal følge opp dokumentasjon og rapportering på skolen. Samlet sett ser det ut til at lærere i videregående skole opplever økt press og forventninger fra flere hold. Spørsmålet er om det er mulig å møte disse økte forventningene til lærerens innsats når det gjelder både elevenes prestasjoner og relasjoner.

Basert på funn presentert i denne avhandlingen gir lærerne uttrykk for at de ønsker å bidra til positive relasjoner med elevene sine. Imidlertid finner de det enkelte ganger krevende, og de kan føle seg rådville i enkeltsituasjoner og med enkelte elever. Som beskrevet i kapittel 2 vil lærerens emosjonelle tilstand og stress påvirke lærer–elev-relasjonen (Hamre et al., 2008; Sutton & Wheatley, 2003; Yoon, 2002). Det fremkommer også av funn fra delstudie 2 hvor elever gir uttrykk for at de setter pris på glade og smilende lærere. Dersom en lærer føler seg overveldet av krysspress og forventninger fra flere hold, vil det være risiko for at det påvirker deres emosjonelle tilstand og opplevelse av stress. Når vi vet at positive lærer–elev-relasjoner har betydning både for elevers prestasjoner, motivasjon, psykiske helse og frafall, vil det derfor være viktig at det legges til rette slik at lærere føler seg rustet til å møte utfordrende situasjoner. Andre studier har vist at lærere i liten grad opplever formelle strukturer som legger til rette for støtte og praktisk veiledning i krevende saker (Klette & Smeby, 2012). Mange lærere gir uttrykk for at de får et «praksis-sjokk» når de kommer ut i arbeid, det er også et betydelig frafall av lærere de første årene i yrkeslivet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Med bakgrunn i dette vil det være vesentlig å bidra med veiledning og støtte til lærere slik at de har mulighet til å møte de økte forventningene til å støtte enkeltelever.

## 5.3 Studiens styrker og begrensninger

Jeg vil i dette avsnittet først ta for meg styrker og begrensninger ved den metodiske tilnærmingen i studien. Jeg vil reflektere rundt valg av metode, design og utvalg. Videre vil jeg diskutere muligheter og utfordringer ved den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen i studien.

### 5.3.1 Metodiske styrker og begrensninger

Ved å velge et hermenutisk, fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted for studien er det avgjørende å utforske kunnskap med vekt på kontekst, tolkning og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2011). En styrke ved denne avhandlingen er at den bygger på ulike perspektiver i kunnskapsutviklingen ved å bringe inn tidligere forskning samt førstepersonsperspektiver fra både elever, lærere og hjelpere. I tillegg har studien en samarbeidsbasert forskningstilnærming hvor medforskere har bidratt i hele prosessen. En slik bred tilnærming anses å bidra til være en styrke ved at studiens tema blir utforsket fra ulike perspektiver. For en mer utfyllende drøfting av muligheter og utfordringer ved den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen se punkt 5.3.1.

Som metode for litteraturstudien valgte jeg en «mixed-study review» som innebærer at man inkluderer ulike typer forskningsdesign (Grant & Booth, 2009). En utfordring med denne tilnærmingen var å systematisere en stor mengde data med stor variasjon i design og metode. Dette kan påvirke den interne validiteten ved studien da det var utfordrende å identifisere tema i et såpass heterogent datagrunnlag. Detaljer vil også kunne forsvinne i et slikt omfattende materiale. På den annen side ga litteraturstudien en oversikt over forskningsfeltet og identifiserte behov for videre forskning. Utgangspunktet for de empiriske studiene baserer seg på implikasjoner fra litteraturstudien som identifiserte et behov for mer forskning på de komplekse prosessene som foregår mellom lærere og elever i videregående skole.

Ved vurdering av de kvalitative empiriske studienes troverdighet er det vesentlig å være transparent og refleksiv i hele forskningsprosessen. Med troverdighet refereres det til i hvilken grad studien kan sies å være gyldig, pålitelig og overførbar (Guba,

---

1981; Lincoln & Guba, 1985). Jeg har forsøkt å være kritisk og reflektiv til valg, metode og fremgangsmåter i forskningsprosessen og har redegjort for dette i denne avhandlingens kapittel 3. Samarbeid med medforsker og kompetansegruppen har bidratt til studiens troverdighet ved at fremgangsmåter og funn har blitt diskutert i lys av erfaringer fra mennesker som til daglig befatter seg med lærer-elev-relasjoner. Denne tilnærmingen kan ha bidratt til en mer praksisnær kunnskapsutvikling og overførbarhet (Hummelvoll et al., 2015) se også punkt 5.3.2. Med overførbarhet menes at studiens funn kan gjenkjennes og vurderes som relevant også for andre kontekster enn den konkrete konteksten som er utforsket (Malterud, 2011). Ved å utforske fenomenene fra ulike perspektiver: tidligere forskning, elever, lærere og hjelperes erfaringer har dette bidratt til å bringe ulike stemmer og erfaringer inn og å gi både dybde og bredde i materialet. På den måten kan det tematiske innholdet i de kvalitative studiene være gjenkjennbart og gi mening både i relasjonelle møter i en skolekontekst men også i andre relasjonelle møter mellom ungdom og voksne.

Med bakgrunn i at jeg søkte kunnskap om menneskelige samspill og relasjoner, ble det valgt et kvalitativt design for å utforske studiens empiriske del. Jeg ønsket å utforske deltageres egenopplevelser av lærer-elev-relasjonen, og en slik utforskning fordrer en kvalitativ tilnærming. Videre egner kvalitativ metodikk seg til å undersøke kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker (Malterud, 2011). Det ville også vært mulig å gjennomføre den empiriske studien som en kvantitativ studie hvor man målte lærer-elev-relasjonen ved hjelp av anerkjente måleinstrumenter som for eksempel Inventory of Teacher Student Relationships (IT-SR)(Murray & Zvoch, 2010) eller Teacher student relationship inventory (TSRI) (Ang et al., 2008). Man kunne så sammenligne funnene med for eksempel en måling av depressive symptomer hos elever med Symptom Checklist-90 (SCL-90) (Derogatis & Melisaratos, 1983) og statistikk om gjennomstrømning. En slik studie ville kunne gi ny kunnskap om statistiske sammenhenger mellom lærer-elev-relasjonen og elevers psykiske helse og frafall i en norsk sammenheng. Imidlertid vil ikke en slik tilnærming gi kunnskap om de mer komplekse samspillene i lærer-elev-relasjonen som var nettopp det studien tok sikte på å utforske. En annen mulighet hadde vært å utforske samspillet mellom lærer-elev-relasjonen gjennom en etnografisk studie og

klasseromsobservasjoner. En slik studie ville gitt et bredt datagrunnlag, imidlertid ville det ikke utforsket deltagerens subjektive egenopplevelser av lærer–elev-relasjonen, men snarere basert seg på mine tolkninger av det relasjonelle samspillet.

Ved utvalg av deltagere til de empiriske studiene var erfaring med frafall et inklusjonskriterium. Jeg vurderte om erfaring med psykiske plager burde vært et inklusjonskriterium. Et slikt kriterium kunne muligens bidratt til å spisse funnene som gjelder opplevelser med elevers psykiske plager. Imidlertid ble dette kriteriet valgt bort etter diskusjoner med veileder, medforsker og kompetansegruppen.

Begrunnelsen var at vi ønsket å utforske forskningsspørsmålene i studien med det utgangspunkt at alle har en psykisk helse. Vi ønsket dermed at studien skulle utforske opplevelser av lærer–elev-relasjonens betydning for elevenes psykiske helse generelt. Vi ønsket også å utforske opplevelser av hvordan lærer–elev-relasjonen kunne ha betydning for god psykisk helse. I løpet av studien opplevde jeg at informantene i stor grad beskrev tema relatert til psykisk helse som «psykiske problemer». Dette er i tråd med en annen norsk studie hvor lærere ofte oppfattet at begrepet «psykisk helse» handlet om «psykiske problemer» (Ekornes, Hauge, & Lund, 2012).

Deltagerne ble rekruttert av rådgivere og helsesøstre ved tre videregående skoler. Disse var godt informert om inklusjonskriteriene, da jeg hadde møter med dem i forkant av rekrutteringen, de hadde også fått kriteriene skriftlig. Spesielt når det gjelder lærere, er det en risiko for at de kan ha rekruttert deltagere som var spesielt opptatt av lærer–elev-relasjonen. Slik sett kan studien ha gått glipp av datamateriale fra lærere som var mindre opptatt av relasjonelt arbeid.

Det var en klar overvekt av kvinner som deltok i studien. Det kan ha ført til at problemstillinger og tema som har vært spesielt betydningsfulle for mannlige elever, ikke har blitt utdypet spesifikt. Tatt i betraktning at frafall på videregående skole er høyest blant menn og at mannlige elever utgjør halvparten av elevmassen, ville det vært ønskelig med en jevnere kjønnsfordeling i studien, spesielt blant elevene. På den annen side er psykiske plager mer utbredt blant unge kvinner (Sletten & Bakken, 2016). Lærerne og hjelperne har for øvrig erfaring med å arbeide med elever av

---

begge kjønn. Kjønnsperspektivet har ikke vært sentralt i datamaterialet. Dersom flere menn var inkludert i studien, kan det tenkes at kjønnsperspektivet hadde vært mer fremtredende.

### **5.3.2 Muligheter og utfordringer i den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen**

I den empiriske delen av forskningsprosjektet var en målsetting å utforske opplevelser av de dagligdagse relasjonene mellom lærer og elev. Læreryrket som profesjon vektlegger et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Samtidig blir ofte de dagligdagse dilemmaene som krever den tause og erfaringsbaserte kunnskapen, fremhevet som sentralt i utøvelsen av læreryrket. Lærere er ofte opptatt av den forskningsbaserte kunnskapen i den grad den oppfattes som nyttig og anvendbar i det daglige, men ofte vil den erfaringsbaserte kunnskapen ha større legitimitet (Mausethagen, 2015). Medforskerne i kompetansegruppen forholdt seg til lærer–elev-relasjonen i dagliglivet. Samarbeidet med medforskerne har slik sett vært et forsøk på å styrke den praksisnære dimensjonen i studien. En fallgrube i forskning kan imidlertid være å ukritisk akseptere henholdsvis forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap som «sannhet» (Wackerhausen, 2008). I et samarbeidsbasert forskningsprosjekt vil man for eksempel kunne komme til å tillegge medforskernes erfaringskunnskap for stor vekt. Wackerhausen (2008) advarer mot det han kaller «handlingsbåren ukundskap» og «selvbekreftende praksis» hvor uhensiktsmessig praksiskunnskap ukritisk videreføres. For å motvirke dette tar han til orde for å utfordre både erfaringsbasert og teoretisk kunnskap kritisk og reflektivt (Wackerhausen, 2002; Wackerhausen, 2008). Ved å opprette en blandet kompetansegruppe hvor både profesjonelle (lærere, helsesøster) og private aktører (foreldre, elever) deltok, ønsket jeg å bidra til en slik kritisk utfordring. Lærerne, elevene, foreldrene og hjelperne har ulike erfaringer og brakte dette med seg i diskusjonene i gruppen. De ulike gruppe medlemmene utfordret hverandre i diskusjoner om forståelse og tolkninger og bidro slik til å utfordre hverandres ståsted og fortolkninger. Hensikten med den samarbeidsbaserte forskningstilnærmingen var ikke å søke konsensus eller en mer «sann» kunnskap, men å bringe inn ulike stemmer

som kunne være med og bidra med ulike dimensjoner og å utvide perspektivet. Det var ikke et uttalt ønske å oppnå konsensus i diskusjoner i kompetansegruppen. Ved å holde frem betydningen av ulike perspektiver og legge til rette for en åpen dialog ble det søkt å få frem forskjellighet gjennom diskusjoner om problemformulering, fortolkning og forståelse mellom de ulike medforskerne og forskerne. Dette var vesentlig da man i kvalitativ forskning nettopp ønsker å få frem mangfoldet og bredden (Malterud, 2011). Hovedpoenget med å samarbeide i en såpass bredt sammensatt kompetansegruppe har nettopp vært å få frem ulike perspektiver og tolkninger og å bidra til refleksivitet fremfor konsensus.

I diskusjoner i kompetansegruppen diskuterte vi hvordan tema i prosjektet reflekterte medlemmenes forståelse og erfaringer. Ordlyd og spørsmålsstilling i intervjuguiden ble diskutert. Kompetansegruppen kom med innspill til hvordan spørsmålene kunne formuleres slik at de skulle være lettere å forstå. Videre diskuterte vi funn fra studien og hvilke implikasjoner funnene kunne ha i et praktisk hverdagsliv på skolen. På denne måten kan man si at medforskerne har bidratt til troverdighet i gjennomføringen av studien.

Tradisjonelt har graden av deltagelse i samarbeidsbasert forskning vært beskrevet som en gradering fra rene brukerstyrte prosjekter til prosjekter hvor brukere involveres kun som en formalitet (Arnstein, 1969; Hart, 1992). Likeverdige partnerskap mellom profesjonelle forskere og medforskere blir ofte trukket frem som et ideal. «Tokenisme» er et begrep som brukes i situasjoner der deltagerne er inkludert i studien, men i virkeligheten ikke har noen reell innflytelse (Borg & Kristiansen, 2009). I dette prosjektet har det vært et asymmetrisk forhold mellom forskeren og medforskerne når det gjelder i deltagelse i prosjektet. Jeg jobbet til daglig med prosjektet, mens kompetansegruppen møttes fire ganger i året. På den annen side arbeidet eller forholdt medforskerne seg til lærer–elev-relasjonen og skolekonteksten i hverdagen. Det virket derfor enkelt for dem å forholde seg til temaene som ble diskutert i kompetansegruppen. Jeg brukte mine erfaringer fra klinisk arbeid for å forsøke å legge til rette for en trygg atmosfære og åpen dialog i møtene. Medlemmene i kompetansegruppen hadde ulik bakgrunn. Noen hadde

---

profesjonell bakgrunnen (lærerne, helsesøster), mens andre (elever og foreldre) hadde en mer privat erfaringsbakgrunn for deltagelse i gruppen. En slik sammensetning kunne føre til en maktubalanse i gruppen. De profesjonelle kan for eksempel oppleves som mer kompetente, og deres vurderinger kan oppleves å være mer gyldige. Det var også en asymmetri i gruppens medlemmer hva gjaldt alder. Elevene i gruppen var om lag 18–20 år, mens de andre medlemmene tilhørte en annen generasjon. I tråd med Harts modell for barn og unges deltagelse vil dette kunne innebære en risiko for at elevenes opplevelse av grad av deltagelse ble redusert (Hart, 1992). På den annen side har det vært reist kritikk mot å fremstille barn og unges deltagelse og medvirkning som en stige med en hierarkisk gradering av deltagelse (Vis, 2015). Modeller for samarbeid med barn og unge som fokuserer på dynamiske samarbeidsprosesser basert på tillit og likeverdighet, blir trukket frem som mer fruktbare (Horwath, Kalyva, & Spyru, 2012). Jeg har forsøkt å fremme slike samarbeidsprosesser gjennom blant annet å styrke elevenes stemme i dette prosjektet. I utgangspunktet ble tre elever involvert i kompetansegruppen, imidlertid var det i praksis to elever som deltok gjennom hele perioden. I tillegg deltok den unge kvinnelige medforskeren i gruppen når hun hadde anledning til det. Jeg var også opptatt av å styre diskusjonene i gruppen slik at alle fikk komme til orde. Gruppemedlemmene ga uttrykk for at de følte seg fri til å snakke fritt i gruppen. Det var godt og stabilt oppmøte, mye engasjement, interesse og deltagelse i kompetansegruppemøtene.

Den unge kvinnelige medforskeren deltok i vesentlig større grad i prosjektet enn kompetansegruppen. Hun deltok i de fleste intervjuene, og vi hadde i perioder hyppige møter utenom kompetansegruppemøtene. Det var en åpenbar asymmetri mellom medforskeren og meg blant annet med tanke på alder, livserfaring og utdanningsnivå. Vi diskuterte rollefordeling og arbeidsmåter underveis. Jeg forsøkte å ta hensyn til at hun kunne synes det ble vanskelig å gi uttrykk for sine meninger, spesielt hvis hun var uenig med meg. I intervjusituasjonen ble vi enig om en rollefordeling hvor jeg ledet intervjuene, mens hun noterte underveis og stilte oppklarende spørsmål dersom hun lurte på noe. I etterkant av intervjuene skrev vi

refleksjonsnotater sammen og hadde en oppsummerende samtale som hun i stor grad ledet.

Både medlemmene i kompetansegruppen og medforskeren fikk betalt for arbeidet i prosjektet. Jeg var på forhånd opptatt av at betaling og lønn skulle avklares og legges inn i budsjett. At jobben som medforsker er betalt, er med på å understreke betydningen av arbeidet og til en viss grad også heve medforskernes anseelse. Det er også verdt å merke seg at oppmøtet i kompetansemøtene var stabilt. 7 av 9 medlemmer deltok i hele prosjektperioden.

## 5.4 Implikasjoner for praksis og forskning

Som jeg har argumentert for i denne avhandlingen, kan lærer–elev-relasjonen i videregående skole være en betydningsfull relasjon i elevers hverdagsliv. Basert på funnene i studiene oppleves ulike kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen å ha betydning for både elevers psykiske helse og risiko for frafall. Det vil være viktig at kunnskap fra denne studien formidles til både den enkelte lærer, skoleledelse og myndigheter.

En implikasjon av denne studien er at lærerne bør kjenne til at deres fremtreden og humør oppleves å ha betydning for relasjonen. De bør be om assistanse dersom de opplever en relasjon som vanskelig eller selv har det vanskelig. Videre må de kjenne til hvordan relasjonen med elever kan utvikles med relativt små, enkle grep i hverdagen som for eksempel praktisk hjelp og støtte til elevene. De bør også kjenne til hvordan uoppmerksomhet kan føre til at elever føler seg avvist, og at elever med utrygg tilknytning vil være spesielt sårbare for denne type avvisning. Det vil også være viktig at lærere prioriterer både systematiske elevsamtaler og behovsprøvde samtaler med elever. Lærerne vil kunne ha nytte av å snakke om sin praksis sammen med kolleger. Dette vil kunne virke avlastende for den enkelte lærer samt at man kan få en opplevelse av å dele ansvaret med kolleger.

Basert på betydningen av rammevilkårene for lærer–elev-relasjoner bør skoleledelsen legge til rette slik at lærere har en arbeidshverdag hvor det er mulig å utvikle positive



---

relasjoner til elevene. Skoleledelsen bør kjenne til at lærerens personlige situasjon påvirker elevene, og gripe fatt dersom de er bekymret for en lærers situasjon. Videre vil det være viktig å bidra til at lærere har et positivt arbeidsmiljø som oppleves støttende. Skoleledelsen bør prioritere slik at lærere får systematisk og faglig god veiledning, kollegaveiledning og støtte i enkeltsaker de opplever som krevende. Det bør også settes i gang tverrfaglig samarbeid med for eksempel psykisk helsevern og andre kommunale tjenester som bistår ungdom med sammensatte behov. Det bør vurderes om den enkelte skole skal satse på kompetanseheving innen kunnskap om psykisk helse slik at lærere kan føle seg tryggere på hvordan de skal håndtere elever med psykiske plager. Disse tiltakene vil til sammen kreve at skoleledelsen setter av tid og midler som muliggjør en satsing på lærer–elev-relasjonen.

Skolemyndigheter og politisk ledelse må få kjennskap til betydningen av lærer–elev-relasjonen i videregående skole. Det må skapes en forståelse for at elevers psykiske helse og prosesser som fører til frafall, utvikles i et samspill med dagliglivets relasjoner, og at lærer–elev-relasjonen her er sentral. Skolemyndigheter må bevilge økonomiske rammer som gjør det mulig å sette av tid slik at den enkelte lærer kan utvikle positive lærer–elev-relasjoner og får tid til hver enkelt elev, kollegaveiledning og tverrfaglig samarbeid. Videre bør det vurderes om det skal settes et øvre tak for antall elever per klasse. Det bør vurderes om undervisning om ungdoms psykiske helse og relasjonsutvikling kan styrkes i den praktisk-pedagogiske utdanningen, eller om det kan utvikles egne videreutdanningsprogram for lærere lokalt.

Denne studien har utforsket den opplevde betydningen av lærer–elev-relasjonen for elevers psykiske helse og risiko for frafall. I forbindelse med videre forskning vil det være vesentlig å utforske hvordan skolen kan organiseres for å legge til rette for utvikling av positive relasjoner mellom lærere og elever i videregående skole. Det vil for eksempel være aktuelt å se på om kontinuitet i lærer–elev-relasjonen og antall elever per klasse vil kunne ha betydning for denne relasjonen. Det vil også være vesentlig å utforske hvordan man kan jobbe spesifikt med å snu negative lærer–elev-relasjoner ved hjelp av ulike intervensjoner. Videre vil det kunne være aktuelt å se på samarbeidsprosjekter, gjerne organisert som aksjonsforskning, mellom skole og

psykisk helsevern hvor man jobber spesifikt med samarbeid rundt ungdom med sammensatte behov.

## 5.5 Avslutning

I denne avhandlingen bidrar de tre delstudiene til ny forskningsbasert kunnskap ved å se lærer–elev-relasjonen, elevers psykiske helse og frafall i sammenheng. Temaet har blitt belyst fra ulike perspektiver. Delstudie 1 viste at relasjoner mellom lærer og elev i videregående skole kan bidra både som en beskyttelsesfaktor og som en risikofaktor for elever med psykiske plager eller som er i risiko for frafall. I delstudie 2 og 3 belyses deltagerens opplevelser av disse sammenhengene. Disse kvalitative studiene presenterer opplevelser av hvordan en positiv relasjon mellom lærer og elev kan representere en trygg havn for elever som har psykiske plager eller utfordringer på flere livsområder. En negativ relasjon mellom lærer og elev oppleves å kunne bidra til at elever føler seg urettferdig behandlet, gir opp skolearbeidet eller unngår å møte til timer. Delstudiene illustrerer hvordan elevers psykiske helse, frafall og lærer–elev-relasjonen inngår i gjensidige påvirkningsforhold i komplekse samspill.

De ulike delstudiene har bidratt til å belyse ulike kvaliteter ved lærer–elev-relasjonen i videregående skole. Studiene har vist at både emosjonelle dimensjoner og praktiske oppgaver oppleves som vesentlig for relasjonsutviklingen mellom lærer og elev. Videre oppleves det at relasjonen utvikles gjennom gjensidig samspill, samtaler og samarbeid mellom lærere og elever.

De emosjonelle båndene mellom lærere og elever oppleves å være sentralt for utviklingen av relasjonen. Informantene i de empiriske delstudiene beskriver emosjonelle opplevelser i møtet mellom lærere og elever og hvordan ulike dimensjoner påvirker deres følelser for hverandre. I de ulike delstudiene har det kommet frem at emosjonelle dimensjoner som nærhet, emosjonell støtte, omsorg, respekt, tillit og snillhet kan fremme positive lærer–elev-relasjoner. Negative dimensjoner som stigmatisering, negative forventninger og manglende respons vil kunne påvirke de emosjonelle båndene mellom lærere og elev i en negativ retning.

De empiriske delstudiene har videre vist at utvikling av relasjoner mellom lærer og elev oppleves å bestå av daglig mikrosamspill. De små hverdagslige øyeblikkene vil til sammen kunne få stor betydning for utviklingen av relasjonen. Skolegang har klart definerte målsettinger definert gjennom lærerplan og pensum. Spesielt i de empiriske delstudiene kommer det frem at både lærere, hjelpere og elever ser på læring som det sentrale og navet i relasjonen mellom lærere og elever. Et gjensidig samarbeid om felles oppgaver og mål beskrives som en måte å dele intersubjektive erfaringer mellom lærere og elever på. Arbeidsoppgavene og det gjensidige fellesskapet som skapes i det daglige samarbeidet, beskrives som helt sentralt for utvikling av lærer–elev-relasjoner.

Studien har også vist hvordan det oppleves at rammebetingelsene i skolen har betydning for utvikling av lærer–elev-relasjonen i videregående skole. Med bakgrunn i den opplevde betydningen av lærer–elev-relasjonen bør det tilrettelegges på både lokalt og på samfunnsnivå slik at lærere kan få rammevilkår som muliggjør utvikling av positive lærer–elev-relasjoner.

## Litteratur

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333-341.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. I J. Cassidy & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (s. 319-335). New York: Guilford Press.
- Allen, J. P., & Manning, N. (2007). From safety to affect regulation: Attachment from the vantage point of adolescence. *New directions for child and adolescent development*(117), 23–39 doi: doi:10.1002/cd.192
- Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of management review*, 28(1), 13-33. doi: 10.5465/AMR.2003.8925191
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., & Yeo, L. S. (2008). Teacher—student relationship inventory testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 339-349.
- Anvik, C. H., & Eide, A. K. (2011). *De trodde jeg var skulker, men egentlig var jeg syk: Ungdom med psykiske helesproblemer med svak tilknytning til skole - og arbeidsliv.* (NF-notat nr 1001/2011). Bodø: Nordlandsforskning.
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid.* (NF-rapport nr 13/2012). Bodø: Nordlands Forskning.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), 216-224.
- Audas, R., & Willms, D. J. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective.* Québec: HRDC Publications Centre Human Resources Development Canada.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. doi: 10.1080/03055698.2010.506342
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout

---

according to socio-economic status. *US-China Education Review B* 2, 2, 273-279.  
Hentet fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528321.pdf>

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-009-9104-0/fulltext.html>
- Binder, P.-E., Holgersen, H., & Moltu, C. (2012). Staying close and reflexive: An explorative and reflexive approach to qualitative research on psychotherapy. *Nordic Psychology*, 64(2), 103-117. doi: 10.1080/19012276.2012.726815
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 48(7), 606-616. doi: 10.1177/0004867414533834
- Borg, M., Karlsson, B., Kim, H. S., & McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1793>
- Borg, M., & Kristiansen, K. (2009). *Medforskning: å forske sammen for kunnskap om psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, M., & Topor, A. (2014). *Virksomme relasjoner: Om bedringsprosesser ved alvorlige psykiske lidelser* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks Calif.: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology Vol 1: Theoretical models of human development* (5. utg., s. 993-1028). New York: Wiley.
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/viewFile/1038/918>
- Caswell, C., & Neill, S. (2003). *Body language for competent teachers*. Hentet fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=FeCIAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=caswell+neill+2003&ots=uhY4Qmcxhb&sig=zlCE6C8KzSsqCFMkbpowlPKO2jo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=caswell%20neill%202003&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=FeCIAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=caswell+neill+2003&ots=uhY4Qmcxhb&sig=zlCE6C8KzSsqCFMkbpowlPKO2jo&redir_esc=y#v=onepage&q=caswell%20neill%202003&f=false)

- 
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (3. utg., s. 222-248). Los Angeles: Sage.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298563>
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548-581.
- Davidson, L., & Johnson, A. (2013). It's the little things that count. Rebuilding a sense of self in schizophrenia. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10(3), 258-264.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431-453. doi: 10.1006/ceps.2000.1068
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1/2), 179-194. doi: 10.1300/J137v9n01\_12
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: a prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (The Young-HUNT). *PloS one*, 8(9), e74954. doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>
- Derogatis, L. R., & Melisaratos, N. (1983). The brief symptom inventory: an introductory report. *Psychological medicine*, 13(03), 595-605. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/s0033291700048017>
- Domagała-Zyśk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247. Hentet fra <http://spi.sagepub.com/content/27/2/232.full.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>

- 
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2007). Attachment and the processing of social information in adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 2007(117), 41-56. doi: 10.1002/cd.193
- Ekornes, S. (2015). Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School Mental Health*, 7(3), 193-211. doi: 10.1007/s12310-015-9147-y
- Ekornes, S. (2016). Teacher stress related to student mental health promotion: the match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-21. doi: 10.1080/00313831.2016.1147068
- Ekornes, S., Hauge, T. E., & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 289-310. doi: 10.1080/14623730.2013.798534
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Graas, M., Lair, M. L., . . . Anseau, M. (2011). Psychosocial risk and protective factors of secondary school dropout in luxembourg: The protocol of an exploratory case-control study. *BMC Public Health*, 11(1), 555-561. doi: 10.1186/1471-2458-11-555
- Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring* (SØF-rapport nr. 03/10). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545. doi: 10.1177/104973202129120052
- Finlay, L. (2003). Through the looking glass: Intersubjectivity and hermeneutic reflection. I L. Finlay & B. Gough (Red.), *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences* (s. 106-119). Oxford: Blackwell Science.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge*. Hentet 13.juli 2015, fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge---fo/#mange-barn-og-unge-rammes-av-psykiske-plager-og-psykiske-lidelser>
- Follesø, R., Thorbjørnsen Halås, C., & Anvik, C. H. (2016). *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Forskrift til opplæringslova.* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fredriksson, P., Oosterbeek, H., & Öckert, B. (2012). *Långsiktiga effekter av mindre klasser.* Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 110-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of phenomenological psychology*, 28(2), 235-260.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Education Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Gullstett, M., Borg, M., & Kim, H. (2011). Mental health crisis—experiences and strategies in everyday life. *Psychiatrische Praxis*, 38(S 01), OP12\_RE.
- Gustafsson, J.-E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., . . . Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review.* Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee
- Hagquist, C. E. (2007). Health inequalities among adolescents—the impact of academic orientation and parents' education. *The European Journal of Public Health*, 17(1), 21-26.
- Halås, C. T. (2012). *Ungdom i svev: å oppdage muligheter med utsatte unge.* Universitetet i Nordland, Bodø.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>



- 
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Haslebo, G., & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry, 3*(3), 274-294. doi: 10.1177/107780049700300302
- Horppu, R., & Ikonen-Varila, M. (2001). Are attachment styles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*(1), 131-148.
- Horwath, J., Kalyva, E., & Spyru, S. (2012). "I want my experiences to make a difference": promoting participation in policy-making and service development by young people who have experienced violence. *Children and Youth Services Review, 34*(1), 155-162.
- Hummelvoll, J. K. (2006). Handlingsorientert forskningssamarbeid-teoretisk begrunnelse og praktiske implikasjoner. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning, 8*(1), 17-30.
- Hummelvoll, J. K., Eriksson, B. G., & Cutcliffe, J. R. (2015). Local experience–central knowledge?–Methodological and practical implications for knowledge development in local mental health care settings. *Nordisk Sygeplejeforskning, 4*(03), 283-295.
- Karlsson, B. (2004). *Mani som fenomen og lidelse-pasient-og personalerfaringer som grunnlag for kunnskapsutvikling i psykiatrisk sykepleie*. Det medisinske fakultet, Institutt for sykepleievitenskap og helsefag, Universitet i Oslo.
- Karlsson, B., & Krane, V. (2016). *Å ta opp uro–en tilnærming for å hindre frafall blant elever i den videregående skole: En studie om opplæring, bruk og veiledning om å ta opp uro for elever ved to videregående skoler*. (Forskningsrapport nr.2/2016). Drammen: Senter for psykisk helse og rus, Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133-149.

- 
- Kinn, L. G., Holgersen, H., Aas, R. W., & Davidson, L. (2014). "Balancing on skates on the icy surface of work": A metasynthesis of work participation for persons with psychiatric disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 24(1), 125-138.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Klette, K., & Smeby, J.-C. (2012). Professional training and knowledge sources. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (B. 6, s. 143-162). Rotterdam: Sense Publishers.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView—Introduktion til et håndværk*, 2. *Hans Reitzler Forlag: København*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2011). *InterView: Introduktion til et håndværk* (2. utg.). København: Hans Reitzler Forlag.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School Dropout and Completion*. Dordrecht: Springer.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 21-35.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park CA: Sage.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- 
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. I T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Red.), *Affective Development in Infancy* (s. 95-124). Norwood, N.J.: Ablex.
- Malterud, K. (2001a). The art and science of clinical knowledge: evidence beyond measures and numbers. *Lancet*, 358(9279), 397-400. doi: 10.1016/s0140-6736(01)05548-9
- Malterud, K. (2001b). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne- Om frafall i videregående opplæring* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E., Froseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseopptilnåelse i videregåendeopplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. *13/2008*.
- Markussen, E., Lødding, B., & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ- Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseopptilnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. (NIFU Rapport 10/2012). Finnmark Fylkeskommune. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-10.pdf>
- Markussen, E., & Sandberg, N. (2004). Bortvalg og prestasjoner. *NIFU Skriftserie*(4).
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 6/2012). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/924501-3/>

- 
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, 19(03), 921-930.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 231-243.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., & Jessop, J. (2012). *Ethics in qualitative research* (2. utg.). London: Sage
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2010). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525 doi: 10.1177/0272431610366250
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Neidel, A., & Wulf-Andersen, T. (2013). The ethics of involvement with the already involved. I L. Phillips, M. Kristiansen, M. Vehviläinen & E. Gunnarsson (Red.), *Knowledge and power in collaborative research: A reflexive approach* (s. 153-170). New York: Routledge.
- Ness, O. (2016). De små ting-om relasjonell etikk og samarbeid. I B. Karlsson (Red.), *Det går for sakte* (s. 58-71). Oslo: Gyldendal.
- Ness, O., Borg, M., Semb, R., & Karlsson, B. (2014). “Walking alongside:” collaborative practices in mental health and substance use care. *International journal of mental health systems*, 8(1), 1.
- Nordal, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: et systematisk review utført*

---

for Kunnskapsdepartementet : Rapport. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetskskole.

- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Opplæringslova. (1998). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. (2001). *STRS Student-teacher relationship scale: professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. I H. Yoshikawa & M. Shinn (Red.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (s. 21-39). Oxford: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I I. B. Weiner, W. M. Reynolds & G. E. Miller (Red.), *Handbook of psychology* (s. 199-234). New York: Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne- om frafall i vidaregåande opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Rogstad, J. (2016). Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi? I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne- Om frafall i vidaregåande opplæring* (s. 131-153). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York: Guilford Press.

- 
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does class size matter*. Boulder, CO.: National Education Policy Center. Hentet fra <http://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>.
- Sennett, R. (2012). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Shanahan, L., Copeland, W., Costello, J. E., & Angold, A. (2008). Specificity of putative psychosocial risk factors for psychiatric disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 34-42.
- Sikveland, S. F. (2013). 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(6), 568-581.
- Sletten, M. Å. (2015). Psykiske plager blant ungdom: sosiale forskjeller og historien om de flinke pikene. I B. Bratvold (Red.), *Ungdom og psykisk helse* (s. 8-25). Oslo: Voksne for barn.
- Sletten, M. Å., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blandt ungdom-tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. (NOVA notat 4/2016). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 3-11.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010-2015*. Hentet 06.07.2016, fra [https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/\\_attachment/267827?\\_ts=1550fb86658](https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/_attachment/267827?_ts=1550fb86658)
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Studsrod, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159-172.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306073411>

- 
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15*(4), 327-358.
- Svenaesus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En innledning til emnet og boken. I F. Svenaesus & J. Bornemark (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskolebibliotek.
- Sælør, K. T. (2016). *Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Søreide, G. E. (2007). The public face of teacher identity—narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of Education Policy, 22*(2), 129-146.
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M., & Mausestagen, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen*. Oslo: NIFU.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*(45). Hentet fra doi:10.1186/1471-2288-8-45
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T., & Handegård, T. L. (2009). *Hverdagsliv og drømmer: For unge som står utenfor arbeid og skole*. (NF-rapport 6/2009). Bodø.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*(8), 446-453.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.08.2016 2016, fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., & Kuo, E. S. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 30*(1), 119-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02287817>
- Veseth, M., Binder, P.-E., Borg, M., & Davidson, L. (2013). How I found out I had a bipolar disorder: A reflexive-collaborative exploration of the process of identifying that one is struggling with a severe mental health problem. *Qualitative Studies, 4*(1), 21-38.
- Vis, S. A. (2015). *Factors that determine children's participation in child welfare decision making* (Doktoravgradshandling). UIT Norges Arktiske Univeristet Tromsø.

- Wackerhausen, S. (2002). *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse-i sundhedsområdet*. København: Reitzels Forlag.
- Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. *Refleksion i praksis*, 1(1), 3-21.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553.
- WHO. (2014). *Mental health: a state of well-being*. Hentet 24.08.2016, fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 181-222). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 30(5), 485-493.
- Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1443-1449.







# Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review

---

**P** psykologisk.no/sp/2016/07/e11/

**In our literature search study, the teacher–student relationship in upper secondary school was associated with students' dropout and their mental health, write Vibeke Krane and colleagues.**

BY: Vibeke Krane, Bengt Eirik Karlsson, Ottar Ness and Hesook Suzie Kim

Dropout from upper secondary school has become a political concern and has received major awareness in both research and public debates, especially in Scandinavian countries (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011). Although the school system and organization define “dropout” differently across the Scandinavian countries, students who leave school before they graduate or stay in school but fail to graduate are often referred to as dropouts (Markussen, Froseth, & Sandberg, 2011). The percentage of students who complete upper secondary school varies from 60% to 80% among the Nordic countries (Hyggen, 2015). Students who drop out from upper secondary school have substantially higher unemployment rates, lower lifelong earnings, and prospects of poorer physical and mental health (Croninger & Lee, 2001; De Ridder et al., 2013; Falch, Borge, Lujala, Nyhus, & Strøm, 2010). School completion and a reduction in dropout rates are emphasized as highly important initiatives by governments in Scandinavian and other western countries (Lamb et al., 2011; Markussen, 2010).

Numerous studies have focused on dropout from upper secondary school with relatively consistent findings. Students' social and family background factors, early school performance, and academic and social engagement seem to be predictive factors of dropout (Bridgeland, Dilulio Jr., & Morison, 2006; Lamb et al., 2011; Markussen et al., 2011). Students with poor mental and physical health are also found to have a higher risk of dropping out of upper secondary school (De Ridder et al., 2013; Markussen & Seland, 2012; Sagatun, Heyerdahl, Wentzel-Larsen, & Lien, 2014; Vander Stoep, Weiss, & Kuo, 2003). This knowledge has led to a focus on early intervention and youth mental health in schools to prevent dropout (Hagquist, 2015; Holen & Waagene, 2014). Furthermore, the importance of exploring the school organization and the teacher–student relationship (TSR) as contributing factors has been raised as a focus of attention and investigation (Barile et al., 2012; Lee & Burkam, 2003).

In this study, we focus on school dropout in relation to TSR and students' mental health as we suspect there are dynamic relationships among them, and because there is a need to gain an in-depth understanding about such relationships as

evidenced in the literature. This is based on our assumption that TSR can play a critical role in promoting students' mental health and in influencing school dropout.

TSR is a general concept that has been described in several different constructs within the literature with varied orientations in communication style, social interaction, emotional bonds, and social capital. Several models have been used as a framework to understand the concept of TSR. The most frequently used models include attachment theory and developmental systems theory (Pianta & Allen, 2008; Sabol & Pianta, 2012). Bowlby's attachment theory highlights the importance of the attachment between children and parents/a significant other (Bowlby, 1969). Within the relationships with significant others, children develop different attachment styles that may influence their relationships with teachers. A developmental systems theory emphasizes a more contextual understanding of TSR (Bronfenbrenner & Morris, 1998). From this perspective, the TSR is embedded in a multilevel system where each level (individual, family, classroom, peers, school environment, school administration, and society) influences and interact in the development of the relationship (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012). A contextual understanding of TSR in the developmental processes of young people and their mental health is stated in a policy document by the World Health Organization (WHO): "A positive psycho-social environment at school can affect the mental health and well-being of young people" (WHO, 2003, p. 4). The WHO further emphasizes that a sense of connectedness, good communication, and perceptions of adult caring in schools have been shown to be related to a wide range of mental health outcomes for young people (WHO, 2003). These findings are in line with a contextual understanding where the school environment, education, and TSR are essential factors for the developmental processes of young people and their mental health.

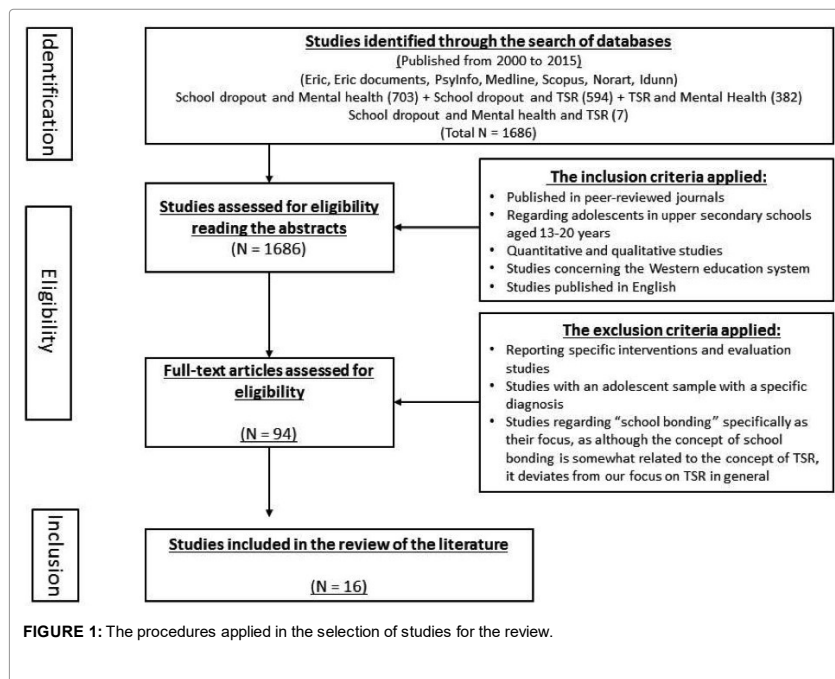
As TSRs are important everyday relational experiences and contribute to the developmental processes of students, they must be examined carefully regarding their role in student mental health and dropout (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Furthermore, TSR has been conceptualized in relation to students' experiences as both an aggregate construct that exists in the school environment and as an individual relationship between specific teachers and students. Therefore, there is a need to assess the status of research in relation to this variety of conceptual and construct approaches to TSR in relation to school dropout and mental health.

Taken together, the general assumptions are that school dropout is influenced by students' personal factors and contextual factors. Furthermore, students' experiences in school in terms of academics, social relationships, and personal well-being, including physical and mental health, are thought to have an impact on school dropout. A cursory glance at the literature has shown that TSR may contribute to an understanding of student school experiences associated with dropping out. As TSR is a critical force affecting students' school experiences, one

that may be interrelated with their mental health experiences, it is essential for us to gain an understanding of the associations between these three concepts: school dropout, TSR, and mental health. The aim of this study is to review the existing research literature on the associations among (a) the TSR and dropout, (b) the TSR and mental health, and (c) the TSR, mental health, and dropout.

## Method

A mixed-study review of the literature, which includes bringing together quantitative and qualitative data (Grant & Booth, 2009), was used as the method for this study in order to gain a comprehensive understanding regarding the status of knowledge. The literature search was conducted with the assistance of a research librarian. The selected databases were Eric, PsycInfo, Medline, Scopus, and the Norwegian databases Norart and Idunn. The keywords “school dropout,” “mental health,” and “teacher-student relationship” were used in combination with thesauri terms. To answer the research aim, four searches were performed in each database. Search 1: *school dropout*, *mental health*, and *teacher-student relationship* as separate terms; Search 2: *school dropout* and *mental health*; Search 3: *school dropout* and *teacher-student relationship*; and Search 4: *mental health* and *teacher-student relationship*. The terms were used to identify articles addressing the association among TSR, mental health, and dropout from upper secondary school. A total of 1,686 references were found. All references were screened by the first author on the basis of the abstracts. This information was compared with the research aim and the following inclusion and exclusion criteria listed in Figure 1, which shows the procedures applied in the selection of the studies for this review.



After the initial screening of the abstracts of the identified 1,686 articles, a total of 94 studies either were found to meet the inclusion criteria or were identified for further investigation to determine their relevance to the review. The first author read the full text of the 94 studies and discussed the contents with the second author. After this screening, reading, and review, 78 articles were found to not meet the inclusion criteria and were not relevant for this review. Sixteen articles were found to meet the inclusion criteria and are included in this review.

The articles were then analyzed using a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006; Thomas & Harden, 2008). All authors read the articles to become familiar with the data, noting initial thoughts, ideas, and patterns. In the next step, the first author structured all articles in tables on the basis of the studies' backgrounds, research questions, methods, findings, results, and discussions. Initial themes were identified on the basis of this structure. In accordance with the aim of the research, the themes were discussed and identified collaboratively among the authors. The articles were then read in full to review them in terms of their associations among the themes of TSR, dropout from upper secondary school, and mental health. Three main themes were identified: (1) the TSR and dropout from upper secondary school; (2) the TSR and student mental health; and (3) key attributes of the TSR related to student mental health and dropout.

## Findings

Table 1 provides detailed information about the reviewed set of 16 articles. This

set includes 12 studies with non-experimental survey designs, three qualitative studies, and one meta-analysis.

**TABLE 1:** The procedures applied in the selection of studies for the review.

Reviewed Studies: Author(s) & Title	Research Questions	Key Measures & Study Subjects	Major Findings	Research Design & Internal Validity	External Validity
Barile et al. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teacher reward and evaluation policies are related to students' perceptions of the TSR climate.</li> <li>2. The TSR climate, in turn, is associated with longitudinal gains in students' math scores and risk for school dropout.</li> <li>3. Teacher reward and evaluation policies are related to students' math scores or high school dropout.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· School-level measures: (a) teacher evaluation/reward policy, (b) TSR climate</li> <li>· Student-level measures: (a) math achievement, (b) school dropout status</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents with mean age of 16 (N = 7,779)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. RQ #1: (a) policy of assigning good teachers with better students and the TSR climate (negative association), (b) teacher reward policy and the TSR climate (no association), and (c) teacher evaluation policy and the TSR climate (positive association)</li> <li>2. RQ #2: (a) the TSR climate in 10<sup>th</sup> grade and the odds of dropping out by senior year (negative association after controlling for sophomore-year math grades, school-level covariates, and student-level effects), (b) the TSR climate and gains in math achievement (no association)</li> <li>3. RQ #3: teacher evaluation and reward policies with math achievement in senior year and with the odds of dropout (no association)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Non-experimental longitudinal survey design</li> <li>· A testing of a multilevel mediation model with structural modeling—introduction of various covariates into the model testing to tease out alternative explanations</li> <li>· Limitation – Because it used a public use dataset, the examination of covariates is limited by the availability of measures in the data, and the measures used in the study may be limited in their construct validity.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Used a large sub-sample of the national representative sample (HES of NELS) for public schools only and with data with no missing values obtained in 2002</li> <li>· Rigor in generalizability: moderate—The findings' generalizability is limited by a possible bias through the inclusion of only public schools and the data collection date.</li> </ul>
Bergeron, Chouinard, and Janosz (2011). The impact of teacher-student relationship and achievement motivation on students' intentions to drop out according to socio-economic status	<p>Test the predictive value of teacher-student relationships and achievement motivation on the dropout intentions of students from different socio-economic status</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Students' achievement motivation</li> <li>· TSR</li> <li>· Intention to drop out</li> <li>· School-level SES</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents 12–15 years of age (N = 2,360)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The TSR and the intention to drop out (negative association)</li> <li>2. Gender, age, SES, type of TSR, and students' achievement motivation explains 28% of the variability of intentions of dropout.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Non-experimental survey design</li> <li>· Application of a single multiple regression model—an appropriate form of explanation in variability for the predictor variable of intention to drop out</li> <li>· Limitation – a possibility of omitting critical covariates</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Used a large sample of students enrolled in French Canadian schools, with the data obtained in 2005—No statement is given regarding the representativeness of the sample.</li> <li>· Rigor in generalizability: moderate</li> </ul>
Colarossi and Eccles (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do male and female adolescents perceive different amounts of support from parents, peers, and teachers?</li> <li>2. Do male and female adolescents differ on levels of depression and self-esteem?</li> <li>3. What are the differential effects of support from mothers, fathers, teachers, and peers on adolescents' self-esteem and depression?</li> <li>4. Do these effects differ for male and female adolescents?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Social support: separate measures for mother support, father support, friend support, and teacher support</li> <li>· Depression</li> <li>· Self-esteem</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents 15–18 years of age (N = 217)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Support for gender difference in peer support and father support but not in mother and teacher support</li> <li>2. Gender difference in depression and self-esteem</li> <li>3. The model for prediction of changes in depression and self-esteem by support variables and the model for prediction of changes in depression and self-esteem by support variables controlling for gender were confirmed.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Non-experimental survey design</li> <li>· Application of multi-group structural equation model—Testing of a prediction in depression and self-esteem changes over two points in time gave an estimated explanation of changes in these outcomes by social support variables with gender as the key control variable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Used a sub-sample of children aged 15 to 18 years in 1995–1996 from a cohort data collected in several waves for another study—No statement given regarding the representativeness of the sample.</li> <li>· Rigor in generalizability: moderate</li> </ul>
Cornelius-White (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The degree of association between all person-centered teacher variables and all positive student outcomes combined</li> <li>2. The degree of association between positive teacher-student relationships and positive student outcomes</li> <li>3. The degree of association between sub-models of person-centered education and positive student outcomes</li> <li>4. The degrees of association between</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Independent variables: nine person-centered teacher variables</li> <li>· Dependent variables: nine cognitive student outcomes and nine affective/behavioral student outcomes</li> <li>· 35 moderator variables</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Students from pre-K to 20 grades (N = 119 studies)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Association between all person-centered teacher variables and all positive student outcomes combined</li> <li>2. Association between positive TSR and positive student outcomes</li> <li>3. Association between learner-centered education and student outcomes</li> <li>4. Association between specific person-centered teacher variables and student outcomes</li> <li>5. Association between the combined person-centered teacher variables with specific cognitive and affective</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A meta-analysis of 119 studies (1948–2004) reporting study-level and finding-level results—reporting correlations</li> <li>· The threats to internal validity inherent in the original studies remain intact.</li> <li>· Construct validity for variables coded from the 119 studies with different measures may be questioned.</li> <li>· Average</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Generalizability—Most of the studies included in this meta-analysis used samples that were not randomized and were small in size. (Representativeness cannot be assumed.)</li> </ul>

	individual person-centered teacher variables and positive student outcomes 5. The degree of association for person-centered variables with the cognitive outcomes and with the affective or behavioral outcomes 6. Moderators for the variability of correlations between person-centered variables and positive student outcomes		student outcomes 6. No moderator effects by the quality of study moderator variables—Moderating effects present by students' IQ, the perspectives used for the measures, and teacher characteristics.	correlations reported for associations between the teacher variables and student outcome variables were based on different numbers of studies, which in some cases were based on small numbers.—A possibility exists of relying on the findings from limited studies to draw conclusions.	
Croninger and Lee (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance	Examination of the effects of teacher-based forms of social capital on the risk of school dropout, especially for students at risk of educational failure: 1. The accumulation of social-risk factors as well as the combination of academic and social risk are likely to increase the probability of dropping out. 2. The more social capital students have from teachers, the more likely they are to complete high school. 3. Different dimensions of social capital will have different effects on dropping out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dropout status between 10<sup>th</sup> &amp; 12<sup>th</sup> grades</li> <li>Risk status: (a) social risk status, (b) academic risk status</li> <li>Social capital: (a) TSR, (b) student-teacher talks outside the classroom</li> <li>Control variables: gender, 8<sup>th</sup> grade achievement, 8<sup>th</sup> grade academic behaviors, and 10<sup>th</sup> grade academic behaviors</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents 8<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades (N = 10,979)</p>	Application of logistic regression to examine the effects of social capital on dropping out: 1. Dropout students were more likely to be socially at risk. 2. Dropout students had a higher academic risk status. 3. Dropout students had less positive relationships with their teachers and were less likely to receive advice outside of class. 4. Dropout students were more likely to have poor academic behaviors. 5. TSR has a moderating effect on the relationship between academic risk and dropout, with academically at-risk students benefiting more from teacher social capital. TSR in terms of student-teacher talks benefited socially at-risk students entering high school with academic risk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non-experimental longitudinal survey design</li> <li>Causal inferring problematic</li> <li>Construct validity of risk and social capital measures has not been fully addressed.</li> <li>A fuller understanding of dropout may require coalescing various alternative explanatory frameworks rather than one-dimensional ones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Used a large representative sample of NELS, the data collected between 1988 to 1992 of the base year, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> follow-up surveys</li> <li>Rigor in generalizability—moderately high, except for the age of the data</li> </ul>
De Wit, Karioja, Rye, and Shain (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: potential correlates of increasing student mental health difficulties	Diminishing classmate and teacher support will uniquely predict a decline in self-esteem and an increase in depression and social anxiety.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Independent variables: (a) classmate support and (b) teacher support</li> <li>Dependent variables: (a) self-esteem, (b) symptoms of depression, and (c) social anxiety</li> <li>Covariates: (a) background variables, (b) family social support, and (c) self-reported academic achievement</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents in 9<sup>th</sup> &amp; 10<sup>th</sup> grades (N = 2,616)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Association between the slopes for teacher and classmate support and the slope (change) in self-esteem</li> <li>Association between the slopes for teacher and classmate support and the slope (change) in depression</li> <li>Association between the slope for classmate support (not the teacher support) and the slope for social anxiety</li> <li>No moderating effect by gender on these findings</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non-experimental, longitudinal survey design</li> <li>Applied latent growth curve modeling to test the hypothesis of change in the independent variables for changes in the dependent variables with an introduction of fixed covariates at the beginning of the growth process as the baseline condition—An appropriate control of covariates, although possible confounding effects by school environment, may need to be examined.</li> <li>The authors addressed the possibilities of measurement bias introduced by the nature of the indicators used and how they were collected.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nested cohort design used in the study may introduce bias in sampling by either under-sampling or over-sampling due to possible over or under-representations within the region and schools.—No discussion of representativeness is made.</li> <li>Rigor in generalizability: moderate</li> </ul>
Dods (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma	Integration of theoretical understanding and findings from case studies to specify the aspects of TSR that are beneficial for students who have experienced trauma	Themes for TSR for trauma support identified from the analyses  <u>Study Subjects:</u> Adolescents aged 19–21 (N = 4)	Development of a model for trauma-related needs and the relationship-building process for students who have experienced trauma, incorporating the four elements of TSR building: <ul style="list-style-type: none"> <li>Teacher driven (leader of interaction)</li> <li>Authentic caring as the key quality of interaction</li> <li>Attunement as active interaction</li> <li>Individualized perspective of</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative design: Case study with interviews with a small sample</li> <li>The sample bias inherent in the recruitment procedure and the recall bias in the data are limitations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>This small sample was not representative, but the transferability of the findings was addressed by comparing the findings with other studies involving different samples.</li> </ul>



			INTERACTION		
Frostad, Piji, & Mjaavatn (2014). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early	Students are less likely to develop the intention to leave school if they participate socially in school.	<ul style="list-style-type: none"> <li>A priori predictors: gender, parents' educational level, academic achievement, and teacher support</li> <li>Social participation variables: peer acceptance, friendship, and loneliness</li> <li>Intention to drop out</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Students aged 16 (N = 204)</p>	Testing of a hierarchical regression model with a priori predictors of gender, parents' education level, academic achievement, and teacher support and with the addition of three aspects of social participation for an explanation of intention for dropout—The a priori predictors (academic achievement, mother's educational level, and teacher support) explained the intention to drop out, with loneliness accounting for an additional explained variance.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non-experimental survey design</li> <li>The authors indicate the limitations in the construct validity of friendship and peer acceptance used in the study. Thus, the non-significant contribution of these two measures in the model may result from the nature of measures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativeness of the sample—A convenient, large sample with data obtained in 2009/2010 (No comparison of the sample with the general population base was made.)</li> <li>Rigor in generalizability: moderate</li> </ul>
LaRusso, Romer, and Selman (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school	Testing of a model of school climate and health risks in adolescence: 1. Teacher support and regard for students' perspectives independently help to create respectful climates (Ho1). 2. Respectful climates and teacher support produce greater social belonging that is associated with lower levels of individual depressive symptoms (Ho2). 3. A respectful climate is associated with fewer depressive symptoms (Ho3). 4. Respectful climates discourage friendships with drug-using peers and produce healthier school drug use norms, both of which in turn influence individual drug use (Ho4).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teacher support</li> <li>Teacher regard for students' perspectives</li> <li>Respect for students</li> <li>Belonging</li> <li>Depressive symptoms</li> <li>Perceived school norms for drug use</li> <li>Perceived friend drug use</li> <li>Self-report of drug use</li> <li>Key demographics</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents 14–22 years of age (N = 476)</p>	Regression analyses and application of structural equation modeling with drug use variables and depressive symptoms as the dependent variables supporting the model: 1. Ho1 – Supported 2. Ho2 – Supported 3. Ho3 – Supported 4. Ho4 – Supported	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non-experimental survey design</li> <li>An alternative explanation introducing school context as the key covariate is missing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativeness of the sample: Use of a nationally representative random sample collected in 2003 and presentation of summary statistics for data weighting with the U.S. Census data on key background characteristics</li> <li>Rigor of generalizability: moderately high</li> </ul>
Lee and Burkam (2003). Dropping out of high school: The role of School Organization and Structure	Role of schools in terms of structure, academic organizations, and social organizations especially in terms of the character of relationships between students and teachers on school dropout: 1. Students' background factors on decision to drop out 2. Features of high schools' structure, social organization, and academic organization on dropping out 3. Contingent nature of organizational factors associated with dropping out	<ul style="list-style-type: none"> <li>Student measures: school dropout, demographic variables, and academic background</li> <li>School measures: school demographic composition, school organization, and school social organization as TSR</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Students in 10<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades (N = 3,840)</p>	Applied a multilevel HLM as a two-step model to examine the study hypotheses 1. Students' race/ethnicity and academic background strongly related to dropping out 2. School size (average student-teacher relations) as the major factor in school structure related to dropping out 3. The effect of school social organization (TSR) on dropping out is contingent on the school structure of school size and sector. —Positive TSR with the probability of reduced dropout only in small or medium-sized public and Catholic schools	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non-experimental longitudinal survey design</li> <li>Carried out analyses of two alternative models (individual and school structural) explaining dropout</li> <li>Construct validity of measures used in the study is constrained by the original data collection instruments.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Used a large national sample (HES of NELS), the supplemental sample of NELS: 88 with data obtained in 1986 &amp; 1990 — Representativeness assured through weighting of the sampled schools</li> <li>Generalizability may need to be considered in light of the age of the data used for the study.</li> </ul>
Lessard, Fortin, Butler-Kisber, & Marcotte (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students	Examination of differences between those students who graduated (resilient students) and the dropouts	Applied a narrative analysis approach with Bronfenbrenner's ecosystem model as the framework to extract the themes existing differently in the resilient students and the dropouts <u>Study Subjects:</u> Adolescents 19–22 years of age (N = 140)	Challenges or risk revealed in the narratives at three ecosystem levels: 1. Ontosystem: "inreach" vs. giving up early; positive relationships with mothers, teachers, and peers 2. Mesosystem: resilient students' outreach ability; teacher support; school policies on school retention and transition 3. Chronosystem: continuity/discontinuity in life courses and presentation of lifelines	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative design: a semi-structured interview study with 140 participants</li> <li>Participation of a research team to ensure trustworthiness of the data collection and analyses</li> <li>Examination of the data on a specific framework of ecosystem model</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representativeness: a convenient sample (volunteers) drawn from a large longitudinal sample with data collection in 1996 and 2008—No comparison was made with those not included in the study on key variables. However, the transferability of the findings may be high given the size of the participants and the rigor of the analyses.</li> </ul>
Lessard, Poirier, & Fortin (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout?	Exploration of the association between school-related factors (i.e., achievement and TSR) and school dropout	<ul style="list-style-type: none"> <li>The Dropout Assessment Tool: at-risk status for dropout</li> <li>The Classroom Environment Scale: students' perceptions of environment</li> <li>The Student Life Questionnaire: students' perception of quality of life</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u></p>	Applied stepwise logistic regression to address the research questions introducing the predictors, including the level of commitment of students, students' perceived satisfaction and achievement levels, students' attitudes toward teachers, the support felt from teachers, and the order and organization in the classroom, analyzing the data separately for boys and girls.	<ul style="list-style-type: none"> <li>An exploratory, non-experimental survey study</li> <li>Exploratory providing an insight for further investigation, introducing other predictors and covariates</li> <li>A broader model for explanatory understanding is suggested for</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Used a large sample of high school students from four schools in Quebec, Canada</li> <li>As an exploratory study, suggestive inferences and meanings were emphasized rather than generalizability.</li> </ul>

		Students in secondary schools (N = 4,312)	<ol style="list-style-type: none"> <li>Boys – The lower the satisfaction and the achievement, the higher the risk of dropping out</li> <li>Girls – The more committed, the more satisfied, and the better the academic achievement, the lower the dropout risk</li> <li>The variables defining both context-oriented and action-oriented TSR did not contribute to explaining the variance in dropout.</li> </ol>	further investigation.	
McGrath (2009). School disengagement and "structural options": Narrative illustrations on an analytic approach	Study of structures (cognitive/emotional and relational/interactional) in the decision-making processes underlying school exit	<p>Applied a biographical- and narrative-based qualitative research using in-depth interviews with 14 students at the second-chance school program</p> <p><b>Study Subjects:</b> Adolescents 15–25 years of age with mean age of 19 (N = 14)</p>	<p>Structural options coalescing relational emotional structures that are influential in the decision making for school dropout: (a) teachers—divisive relations of power with affective dimensions; (b) peers/friends—group inclusion and peer support having impact on knowledgeability and emotionality; and (c) parent—buffering role of parental social support</p>	<p>A qualitative design applying a biographical narrative approach</p> <p>An exploratory study to illustrate the combination of relational and emotional structures that influence dropouts in different ways and in different combinations</p> <p>Selective case illustrations—possibility of presentation-bias</p>	The study focused on the value of illumination and understanding rather than on transferability.
Muller (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students	Examination of the teacher-student relationship as a resource (or social capital) from the students' and teachers' perceptions of students' academic progress	<ul style="list-style-type: none"> <li>Math achievement</li> <li>Students' perception of teachers' caring</li> <li>Teachers' perception of students' efforts</li> <li>Teachers' perception of at risk for dropout</li> <li>Students' expectation of school completion</li> </ul> <p><b>Study Subjects:</b> Students in 10<sup>th</sup> grade (N = 6,007)</p>	<p>Applied regression analysis on three models:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Teachers' perception of students' high effort associated with teachers' high-expectancy</li> <li>Students' previous performance associated with teachers' perception of students' effort</li> <li>(a) Students' perception of teachers' caring associated with teachers' perception of students' effort; (b) teachers' perception of students' effort negatively associated with teachers' evaluation of at-risk status; and (c) change in math achievement in students at risk of dropping out positively associated with students' perception of teacher caring</li> </ol>	<p>Non-experimental longitudinal survey design</p> <p>Testing of models by applying regression analysis—More sophisticated analytical methods have been developed since the early 2000s, which could provide better insights in interpreting the data.</p> <p>Limitation—Because it used a public use dataset, the examination of covariates is limited by the availability of measures, and the measures used in the study may be limited in their construct validity.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Used a sub-sample of 10<sup>th</sup> grade students and teachers drawn from the nationally representative longitudinal study sample of the NELS of 1988–1992; included were those from public schools, with math or science data, non-missing data on all analysis variables, and excluding all American Indians</li> <li>The findings' generalizability is limited by a possible bias by the inclusion of only public schools and by the data collection date.</li> </ul>
Needham, Crosnoe, and Muller (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context	<ol style="list-style-type: none"> <li>Are physical and mental health problems risk factors for academic failure, net of other important individual and contextual correlates of both health and academic status?</li> <li>What are academic factors that may explain the academic risk posed by health problems?</li> <li>What are potential protective factors that might counter-balance the academic risk status of health problems?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Academic course failure</li> <li>Physical and mental health: self-rated health status and emotional distress</li> <li>Mechanism factors: absenteeism, trouble with homework, and teacher attachment</li> <li>School factors: physical health services, mean student-teacher bonding, and school size</li> <li>Individual-level controls: gender, race/ethnicity, age, and self-esteem</li> <li>Family-level controls: family structure, parental closeness, parents' education, family income, and health insurance</li> </ul> <p><b>Study Subjects:</b> Adolescents in 8<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> grades (N = 10,988)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Self-rated health and emotional distress associated with a likelihood of failing a class in the next year</li> <li>Explanation of the association between self-rated health and academic failure by absenteeism, trouble with homework, and individual-level teacher attachment; a partial explanation of the association between emotional distress and course failure by these factors</li> <li>Examination of the institutional context (school): (a) no evidence of the effects of school structure on the association between self-rated health and course failure; and (b) students attending schools with higher mean student-teacher bonding associated with higher levels of emotional distress and a greater risk of failing, with no differences found in the odds of course failure in students with low levels of emotional distress according to the schools' TS bonding</li> </ol>	<p>Non-experimental survey design</p> <p>Analysis within the epidemiological framework</p> <p>Analyses limited by the lack of availability of other explanatory contextual variables (such as within-school differences and other contextual variations are noted by the authors.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Used a student subsample of a nationally representative large sample of schools and their students in two waves from the Add Health study collected in 1994 &amp; 1995—Comparison in key demographic variables of the study's sub-sample and the original larger sample made by the authors indicates minimal bias.</li> <li>Rigor in generalizability: moderately high</li> <li>This is an exploratory study suggesting directions for further research.</li> </ul>
Wang, Brinkworth, & Eccles (2013).	1. The impact of adolescents' effortful control, parent-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Depressive symptoms—student rating</li> </ul>	Applied HLM as a three-level model (time, individual, and school)	Non-experimental survey and	Used a large longitudinal survey study sample drawn

Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment	adolescent conflicts, and teacher-student relationships at age 13 on depression and misconduct from ages 13–18 2. The moderation effect of optimal teacher-student relationships at age 13 on depression and misconduct from ages 13–18	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Misconduct—student rating</li> <li>· TSR—teacher rating</li> <li>· Effortful control—student rating</li> <li>· Parent-adolescent conflict—primary caregiver rating</li> <li>· Demographic covariates</li> </ul> <p><u>Study Subjects:</u> Adolescents 13–18 years old (N = 1,400)</p>	<p>1. Significant main effects of effortful control, parent-adolescent conflict, and TSR on initial depression and on initial misconduct; early poor effortful control and parent-adolescent conflict being general risk factors for depression and misconduct and positive TSR being a protective factor for students' depression and misconduct</p> <p>2. Interaction of TSR with effortful control on changes in adolescent depression and misconduct over time</p>	<p>interview study</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· The analyses were performed with the independent and moderator variables measured only at the initial data point to examine longitudinal change in the dependent variables.</li> <li>—Problems of possible changes in the independent and moderator variables over time</li> <li>· The possibility of the dynamic nature of the variables was not accounted for.</li> </ul>	<p>from schools in a single large and socioeconomically diverse county in the USA—acceptable representativeness</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Rigor in generalizability: moderate</li> </ul>
--	--	--	--	---	---

### The TSR and dropout from upper secondary school

Ten of the reviewed studies explored the association between the TSR and dropout from upper secondary school. In these studies, two conceptual themes for dropout were found (“actual dropout” and “risk/intention to drop out”), while two conceptual themes were identified for the TSR (“school-level TSR” and “individual-level TSR”). The TSR was found to have a positive association with either preventing/decreasing dropout (Barile et al., 2012; Cornelius-White, 2007; Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkam, 2003; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, & Marcotte, 2014) or lowering the risk or intention to drop out (Bergeron, Chouinard, & Janosz, 2011; Frostad, Pijl, & Mjaavath, 2015; McGrath, 2009; Muller, 2001). One study found no association between the TSR and dropout (Lessard, Poirier, & Fortin, 2010).

Barile et al. (2012), based on a large national, longitudinal survey sample, found that students' perceptions of the TSR climate, measured in the 10<sup>th</sup> grade with three items from the Education Longitudinal Study, were significantly and negatively associated with student dropout by senior year (Barile et al., 2012). This association was found to be mediated by students' families' socio-economic status (SES). Students from lower SES families were more likely to assess the TSR climate negatively and exhibited greater odds of dropping out of school by their senior year than those from higher SES families. Lessard et al. (2014) also found a negative relationship between TSR and dropout in a qualitative interview study of a moderately large sample. Among those studied, 43% received diplomas and 57% dropped out of secondary school (Lessard et al., 2014). They found that the dropouts tended to have had negative relationships with and less support from their teachers. Those who were defined as the resilient students (those who graduated) tended to express positive relationships and support from their teachers. In a qualitative study exploring the complex social processes affecting disengagement from schools in Ireland, McGrath (2009) similarly described the impact of a lack of teacher support on students' experiences and their decisions to drop out. The study was carried out via biographical interviews with 14 teenagers and young adults aged 15 to 25 who had dropped out of regular schools and were attending an alternative educational program for a vocational certificate at the time of the interviews. The participants, who were all dropouts, had experienced the

school culture as being either aggressive in terms of pressure for achievement or being passive toward the individual needs and concerns of students, with most teachers providing no affective support or guidance for their decision regarding dropout (McGrath, 2009).

Cornelius-White (2007) carried out a meta-analysis of 119 English and German papers published from 1948 to 2004 to examine the relationships between person-centered teacher variables and students' cognitive and affective/behavioral outcomes. None of the 16 studies included in the present review were included in this meta-analysis. The results show an association (corrected  $r = .35$ ) between the composite of person-centered teacher variables (including empathy, warmth, genuineness, non-directiveness, encouragement of learning, encouragement of thinking, adaptation to differences, and learner-centered beliefs) and dropout prevention rates (Cornelius-White, 2007). However, the authors caution, as this finding is from only one study among the 119 studies included in the analysis, that there is a need for further research regarding such a relationship. Bergeron et al. (2011), in their survey study of a large sample of secondary students in Canada, found that a positive relationship with teachers predicted low intention to drop out, while a negative relationship with teachers predicted high intention to drop out. In a Norwegian survey, the authors investigated the intentions of students in upper secondary schools to drop out, finding that teacher support was negatively associated with the intention to drop out ( $r = -.35$ ) (Frostad et al., 2015). In contrast, a Canadian study with a large sample of protective factors against school dropout found no support for the TSR contributing to dropout risk, suggesting the positive bond between teachers and students as an indication of the TSR did not serve as a safety net for the risk of school dropout (Lessard et al., 2010).

The TSR was considered a construct within the concept of social capital in three studies reviewed (Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkam, 2003; Muller, 2001). Croninger and Lee (2001), using a national longitudinal survey sample, found that teacher support as social capital reduced the probability of dropping out by nearly half. More specifically, informal talks between teachers and students outside the classroom were found to have a strong impact on reducing dropout in academically and socially at-risk students (Croninger & Lee, 2001). Teacher support was found to be most beneficial to those who were most at risk of dropping out of high school. Lee and Burkam (2003), analyzing a national longitudinal sample of NELS, found that students attending schools with a positive school social organization, defined by more positive TSRs, were less likely to drop out than those who attended schools with a negative school social organization. The association, however, differed according to school size and school type (public, Catholic, or independent). In another study analyzing the same dataset, Muller (2001) found that teacher-reported students at risk of dropping out of high school perceived their teachers to be less caring than those not at risk. In addition, the students who were rated by their teachers to be at risk of dropping out were in low-ability math classes, tended to have lower educational expectations, earned

lower grades, perceived their teachers to be less caring, and were disproportionately African American or Latino and male (Muller, 2001).

The evidence in these reviewed studies suggests a relationship between TSR and dropout or risk/intention to drop out from upper secondary schools. In these studies, the concept of dropout is applied in reference to either actual dropouts or risk/intention to drop out. Meanwhile, in relation to the concept of TSR, some studies have differentiated the individual-level TSR from the school-level TSR.

### **TSR and student mental health**

Seven of the reviewed studies addressed the association between the TSR and student mental health (Colarossi & Eccles, 2003; Cornelius-White, 2007; De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011; Dods, 2013; LaRusso, Romer, & Selman, 2008; Needham, Crosnoe, & Muller, 2004; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013). The main focus of the research interest in these articles was the association between the TSR and student mental health issues such as self-esteem, anxiety, depressive symptoms, and psychological distress. The meta-analysis included in the preceding section by Cornelius-White (2007) also reported positive average corrected correlations ( $r = .35$ ) between learner-oriented TSR variables and the student outcome of self-efficacy/mental health. Because this was a meta-analysis of 119 studies, the construct for self-efficacy/mental health was not explicitly specified and may refer to a general conceptualization, including unspecified affective and behavioral elements. Colarossi and Eccles (2003), analyzing cohort survey data of two waves (1995–1996), examined the “differential effects” of parent, school, and peer social support on depression and self-esteem. Social support from teachers was measured by a teacher support scale developed by Eccles and colleagues. Depression was measured by the Symptom Checklist (SCL-90-R) (Derogatis & Melisaratos, 1983) and self-esteem was measured by a Likert-type scale (Colarossi & Eccles, 2003). The researchers found that student self-esteem was positively associated with teacher support for both genders, while depression was negatively associated with teacher support for female, but not male, students. However, via structural equation modeling, they stated that teacher and peer support had statistically significant “effects” on depression (negative association) and self-esteem (positive association) and that mother support had an additional negative effect on depression (negative association). They concluded that social support, especially from peers and teachers, is likely to impact student mental health.

A large longitudinal survey study by Wang et al. (2013) examined the relationship between adolescents’ effortful control, depression, and misconduct and the moderating effects on this relationship of parent-adolescent conflict and the TSR. In this study, the TSR was measured by the School Climate Survey as reported by teachers (Haynes, Emmons, Ben-Avie, & Comer, 2001). Depression was assessed by the Children’s Depressive Inventory (Kovacs, 1992). Two subscales from the Adolescent Temperament Questionnaire-Revised were used to assess adolescents’ effortful control (Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001). The researchers

found that those with higher effortful control and more positive TSR at age 13 were more likely to have lower initial levels of depression that decreased more quickly over time, suggesting that positive TSR contributes as a protective factor for depression in youth. A large follow-up study of 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders in a Canadian study found that perceptions of declining support from classmates and teachers were associated with declining mental health (De Wit et al., 2011). Teacher support was measured at three points, using children's appraisals of support and the teacher subscale. This latter benchmark contained five items from the Social Support Appraisals Scale (Dubow & Ullman, 1989). Self-esteem was measured using the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 2002), depression was measured using the Depression Scale for Children (Weissman, Orvaschel, & Padian, 1980), and social anxiety was measured using the four-item Generalized Social Avoidance and Distress subscale (La Greca & Stone, 1993). Declining teacher support was associated with students' worsening self-esteem and increasing depression, but no association was found between teacher support and social anxiety (De Wit et al., 2011). A study by LaRusso et al. and associates (2008) investigated the relationship between school climate and health risks in adolescence in a nationally representative, large sample of youth aged 14–18 years in the United States. The study included measures for teacher support, teacher regard for student perspectives, respect, belonging, depressive symptoms, perceived school norms for drug use, perceived friends' drug use, and self-reported drug use. They found that teacher support and respectful climate were each related to social belonging, which was inversely related to depressive symptoms (LaRusso et al., 2008). In a qualitative study, Dods (2013) explored the TSR as a school-based supportive relationship for youth who had experienced psychological trauma. Four participants (aged 19 to 21) who had either graduated or left school were interviewed after being assessed with the Trauma Symptom Inventory (Briere, Elliott, Harris, & Cotman, 1995). In their recall of school experiences, the participants voiced a general lack of support from teachers. The study suggested four ingredients necessary for TSR to be supportive to students living through trauma: teacher-driven, authentic caring, responsive to students' needs, and enduring individualized relationships.

Drawing on NELS data (1995–1996), Needham et al. (2004) analyzed the association between health and academic failure, incorporating the mediating associations of the TSR as individual-level and school-level constructs. Self-rated health and emotional distress was measured by the Center for Epidemiological Studies' Depression Scale (Radloff, 1977) and were associated with a greater likelihood of failing a course in the next year. Data from the In-School Survey was used to construct a school-level measure of mean student-teacher bonding and individual measures based on how often students had trouble getting along with their teachers (Needham et al., 2004). On an individual level, about 66% of the association between emotional distress and course failure was accounted for by the measure of individual-level teacher attachment, absenteeism, and trouble with homework. However, students with high levels of emotional distress attending

schools with high-school-level student-teacher bonding had a greater probability of failure in a school course than those attending schools with lower school-level student-teacher bonding (Needham et al., 2004).

The evidence from these studies is limited and inconclusive. The evidence suggests that TSR may have a protective role for students' mental health problems such as depression. It may also play a promotive role in developing positive mental health such as self-esteem. However, the findings also suggest the possibility of poor-quality TSR being a risk factor for the development of depression and the lowering of self-esteem.

### **Key attributes of the TSR related to student mental health and dropout**

In nine of the reviewed articles, we identified key attributes of the TSR presented as being associated with student mental health and dropout. Our analysis suggests that support, closeness, trust, respect, and care are positive attributes of TSR that might be associated with student mental health and dropout in a positive way (Colarossi & Eccles, 2003; Croninger & Lee, 2001; Dods, 2013; Frostad et al., 2015; LaRusso et al., 2008; Lessard et al., 2014; Muller, 2001; Wang et al., 2013). The negative attributes of TSR would be humiliation, labeling, and judgment (Dods, 2013; Lessard et al., 2014; McGrath, 2009; Muller, 2001).

Croninger and Lee (2001) measured teacher support by a composite of six items of students' characterizations of their social ties to teachers. In addition, they also measured TSR from teachers' experiences of informal exchanges with specific students regarding schoolwork and personal matters. Similarly, Frostad et al. (2015) investigated teacher support using a scale with three items from the Child and Adolescent Social Support Scale (Malecki & Demary, 2002), one item from Baard, Deci, & Ryan (2004), and two from the PISA "Supportive Teacher" questionnaire, Section 9.2.4 (Frostad et al., 2015). Examples of statements included: "I feel that my teachers accept me," and "The teachers give extra support if I need it." Colarossi and Eccles (2003) measured teacher support with a six-item scale. The questions included: "How many of your teachers value and listen to your ideas?" and "How many of your teachers treat students with respect?" LaRusso et al. (2008) assessed teacher support with four items regarding the presence of adult role models, caring teachers, and teachers or counselors who help with schoolwork and problems. To assess how much teachers and other adults value student perspectives and participation in decision-making, teachers' respect was measured by the Teacher Regard for Students' Perspectives scale based on items from the Relationship Questionnaire (Schultz, Selman, & LaRusso, 2003). Wang et al. (2013) measured teacher reports of teacher–student relations by assessing teacher–student closeness and trust via eight items on the teacher–student relationship scale adapted from the School Climate Survey (Haynes et al., 2001). An example of the questions included is: "How often do you really understand how this student feels?"

Care has been identified as a key attribute in the TSR. Muller (2001) specifically

incorporated “care” into the TSR by measuring student reports of the degree of agreement with the following statement about their teachers: “My teachers care about me and expect me to succeed in school.” A qualitative study by Dods (2013) described caring connections as crucial for students who have experienced trauma. The attributes of caring relationships were identified as being teacher-driven, authentically caring, attuned to students’ emotional states, and individualized (Dods, 2013). Likewise, in the qualitative study by Lessard et al. (2014), “nurturing,” which is an attribute similar to caring, was found to be crucial in TSR, evident when teachers were available and showed genuine interest, understanding, and warmth.

Our analysis also identified attributes that depicted the negative qualities of TSR. In McGrath’s (2009) qualitative study of disengagement, students described how they felt openly humiliated and punished by some teachers, especially when teachers undermined their intelligence and showed no belief in them. Muller (2001) measured teachers’ negative judgment of students based on their assessment of students’ effort. Conflict in TSR found in the qualitative study of students at risk of dropout (Lessard et al., 2014) appeared to be another negative attribute.

Though our findings of TSR attributes are limited, they suggest that support, care, humiliation, judgment, and conflict are attributes of TSR that may be associated with dropout. Whereas support, respect, closeness, and care are attributes of TSR that are important to promoting student mental health.

## **Discussion**

This literature review has focused on the association between TSR and student mental health and dropout from upper secondary school. The results of this review suggest a complex interplay among the TSR, student mental health, and dropout, with the TSR being a critical mediating factor for student mental health and dropout.

### **TSR and dropout**

The reviewed studies investigated the relationship between TSR and dropout, conceptualizing TSR either as school-level TSR or individual-level TSR. The concept of a school-level TSR refers to the characteristics of schools rather than relationships with individual teachers and determines schools as positive or negative units in their TSR attributes. On the other hand, an individual-level TSR refers to specific individual experiences or perceptions of teachers and students in their relationships. In the reviewed studies, both of these TSR constructs were associated with dropout/dropout rates, individual student decisions to drop out (referring to the intention to drop out), and the risk of dropout.

The relationship between negative individual-level TSR and actual dropout



suggests that negative TSR may be unsupportive or unhelpful in preventing dropout, or it may act as an additional force that propels students to drop out (Lessard et al., 2014; McGrath, 2009; Muller, 2001). This interpretation is in line with the findings that students deemed at risk of dropping out seem to benefit the most from positive TSR (Croninger & Lee, 2001; Muller, 2001). However, it seems that, paradoxically, at-risk students experience more negative TSR but will potentially benefit most from positive TSR. This determination is supported by a meta-analysis regarding TSR, engagement, and achievement that found more convincing support for the effects of the TSR on at-risk children than on normative children (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). The finding that negative TSR can be quite stable (Hamre & Pianta, 2001) also suggests that students' experiences with negative TSR may not be incidental but rather systematic. This suggestion is in line with our findings of the association between school-level TSR and dropout. The reviewed studies show that schools' social capital, with the school-level TSR as the major element, seem to be associated with dropout (Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkam, 2003; Muller, 2001). The risk of dropout may result from a persisting influence of schools' social capital.

The mechanisms specifying the association between TSR and dropout, dropout intention, and risk of dropout seem complex based on the findings of these reviewed studies. However, there is a need to conceptualize and differentiate the constructs of dropout, dropout intention, and risk of dropout more clearly, as the relationships among these three constructs have not been well established. More specifically, dropout intention and risk of dropout intention are often determined by objective perspectives rather than student perspectives. In addition, several of the reviewed studies utilized longitudinal datasets that have information on students attending schools at the time of the surveys, which means the sample did not include those students who had dropped out. Therefore, the findings in these studies regarding the risk of dropout or dropout intentions would be for students who did not drop out, suggesting any dropout inferences from these studies could be problematic. The TSR measurements applied in the studies also present issues regarding conceptualization. Most of the reviewed studies treat TSR in terms of the attributes referring to the qualities in relationships rather than relational processes. The characteristics of relational processes in TSR, such as the quality of the interaction or how different topics are addressed in the process, are rarely included in conceptualization and measurements of TSR in these studies. In addition, the differentiation between the individual-level and the school-level TSR seems important for a theoretical understanding regarding the influence of TSR on dropout, with the individual level focusing on social-psychological processes and the school level focusing on social-structural processes.

There is a need to examine the nature of differences in the ways school-level and individual-level TSR constructs influence dropout, dropout intention, and risk of dropout. As revealed in the reviewed studies, the TSR, as a pivotal factor in students' school experiences, may impact these three constructs related to

dropout through different mechanisms. This tendency highlights the need for investigations regarding processes of influence. For example, the school-level TSR may reduce dropout by creating a culture of support, while the individual-level TSR could be critical in influencing changes in behaviors or decision-making that modify dropout intention or risk of dropout. The literature on dropout suggests that the major theoretical perspectives on dropout have been on students' personal attributes and backgrounds rather than on school experiences (Lamb et al., 2011). It seems critical to gain an in-depth understanding about students' experiences in school, such as TSR in relation to dropout.

One issue that needs to be highlighted is the nature of data used in the reviewed studies. Most of the quantitative datasets used are somewhat dated: NELS datasets applied in four studies were from 1990 and 2002, two other national surveys of students and schools were from 1995/96, and one national telephone survey of youth was in 2003. It is necessary to obtain findings from more current data, as school experiences, as with all social experiences of youth, have gone through tremendous changes during the last decades.

### **The TSR and student mental health**

The reviewed studies of TSR and student mental health investigated the individual-level TSR rather than the school-level TSR. The quality of the TSR in these studies seems to be associated with student mental health status. Adolescence is a period of important emotional development and increased vulnerability to mental health problems. There is a dynamic interplay in adolescent development between risk factors and protective factors (Masten, 2001). The findings in our review show that TSR may serve as both a risk factor and a protective factor for student mental health status. Several of our findings show that positive relationships are associated with positive outcomes for students, such as a reduction in depression and an improvement in self-esteem (Colarossi & Eccles, 2003; LaRusso et al., 2008; Wang et al., 2013). This is supported by similar findings in a review of 133 papers investigating early adolescent (aged 10–14) emotional well-being, with the conclusion that the TSR is particularly powerful for emotionally vulnerable students (McLaughlin & Clarke, 2010). The findings in our review show that the TSR has the potential to promote a positive development of students' mental health in their everyday lives and supports the importance of focusing on the systemic interplay of adolescent developmental processes (Bronfenbrenner & Morris, 1998). From a resilience perspective, the TSR may act as a resource that can help students overcome risk (Fergus & Zimmerman, 2005). Our findings are in line with studies that emphasize the promotion of resilience in ordinary processes and relationships in the everyday lives of adolescents (Masten, 2001). In contrast, the findings also suggest that a negative TSR may act as a risk factor for student mental health by decreasing self-esteem and increasing depression (De Wit et al., 2011; Dods, 2013). This is in line with previous studies of TSR in primary schools, which showed a strong association between the presence of behavioral or mental health problems in

children and negative TSR (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011; Hamre & Pianta, 2001).

Mental health in adolescents is critical for not only students' everyday experiences but also their academic performance (Sagatun et al., 2014). The findings of the TSR as both a risk factor and a protective factor suggest that student mental health is complexly associated with students' relationships with teachers. There seems to be a critical need to gain an in-depth understanding about the processes involved in two such opposite findings.

### **Attributes of the TSR**

The TSR as a construct has been most frequently depicted in qualitative terms, usually referring to relational qualities of teachers. Teacher support is identified as a key attribute of the TSR in several of the reviewed articles, one that is associated with both dropout and student mental health.

The attributes of the TSR applied in these studies are, in general, in two dimensions: affective and evaluative. The affective attributes include closeness, emotional support, caring, and humiliation, while the evaluative attributes include trust, respect, labeling, and judgment. An additional dimension of the TSR attributes is instrumental, which focuses on providing practical assistance through TSR; this has not been applied in the reviewed studies. The current status evidenced in the studies reviewed indicates that the attributes of the TSRs identified in these studies are quite limited and do not sufficiently illuminate the complex nature of TSR. The TSR as a relational concept requires rigorous measurement approaches and conceptualization. Conceptualization has to encompass not only the qualitative relational features in participants (teachers and students); the relational processes of the TSR as an interactive dynamic, such as the quality and content of TSR, should also be addressed. The measurement focus of the TSR attributes in the studies has been teachers, somewhat disregarding the interplay between the teacher attributes and the student attributes in TSR, both in incidental relationships and in enduring, long-term relationships, that influence the dynamics of TSR. Moreover, there is a need to systematically conceptualize key attributes of the TSR, especially the negative attributes, to examine their influence on students' school experiences, particularly in relation to mental health and dropout. Although the emotional attributes of the TSR may be critical in helping students address various issues in their personal and school experiences, they do not cover the entire spectrum of their experiences, which occur in the academic, social, emotional, and personal arenas. Both the instrumental attributes and the evaluative attributes, which seem to affect the process of the TSR, need to be examined more critically to gain an in-depth understanding of the TSR influence on student mental health and dropout. It seems that the TSR also needs to be examined in terms of not only attributes but also more critically relational processes such as the quality of the relationships: reciprocity, inter-subjectivity, individualization, and more quantitative terms such as length, frequency, etc.

### **Methodological limitations**

This analysis is a mixed studies review that evaluates both qualitative and quantitative data. A challenge within this framework is related to the complexity of bringing together studies that are structured differently and conducted within different paradigms (Grant & Booth, 2009). The methodological approaches applied in the reviewed articles range from small qualitative studies to mixed methods studies, large national surveys, and meta-analysis. The research questions, terminologies, assessment tools, and surveys used in the reviewed articles are heterogeneous. This heterogeneity has complicated the analyses and the identification of themes in this review. However, a mixed studies review can give a more holistic overview of the associations between TSR and student mental health and dropout. In our analysis, the quantitative studies contribute to questions of association and prediction. The qualitative studies provide a deeper understanding of how the TSR influences students in more descriptive and complex ways.

The reviewed articles primarily concern data from a limited number of articles from a limited number of countries. These limitations challenge the validity of the review as our data may not reflect the situation in other countries and cultures.

### **Conclusion**

None of the reviewed studies examined the tripartite relationship among the TSR, student mental health, and dropout. The results in the reviewed studies suggest that the TSR may play an important role in both school dropout and student mental health, although the exact nature of the association between these constructs is not clear. Since the results of some of the studies indicate the influence of TSR on students' academic performance, it is possible to suggest that TSR has an indirect effect on dropout by its influence on students' academic achievement. The TSR may act as a buffer and be particularly important to students who are academically and socially at-risk and who have mental health problems. As students' mental health problems are found to represent a risk factor for dropout and as TSR is associated with students' mental health statuses, a further investigation of the relationships and interplay among these constructs is crucial.

For the knowledge of TSR to have practical implications, it is important to further explore the attributes of TSR in upper secondary schools through rigorous conceptualizations and measurement approaches. Quantitative studies should address the issues of effect size and power analysis more rigorously with the further development of TSR measurements. A deeper understanding of the attributes of TSR and the interplay between TSR as a protector and a risk factor should be explored in future studies. To further identify and explore this topic, there is a need to go beyond quantitative correlation studies into qualitative studies with thick descriptions. In particular, the complexity and interplay between the different

factors that contribute to the development of adolescents, their mental health, and their decision to drop out should be investigated. Because the role of TSR as a contributing factor in student mental health and dropout remains elusive, it is critical to carry out research that examines in a comprehensive manner the complex processes in TSR and their impact on mental health and dropout. The majority of the reviewed studies were conducted in North America; thus, it is important to study this topic in other countries because school systems and cultures vary across countries.

Programs in teacher education need to address the potential of TSR as a source for supporting students to remain in school and for helping students maintain their mental health in general. Programs should also address the process of fostering and developing positive TSR and strategies to avoid negative TSR. Finally, the findings of this review call for greater awareness among decision makers and school leaders to facilitate school environments where TSR is emphasized as valuable.

## References

- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045–2068. doi:10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 256–267. doi:10.1007/s10964-011-9652-8
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students' intentions to drop out according to socio-economic status. *US-China Education Review B 2, 2, 273–279*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528321.pdf>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Attachment (vol. 1). New York: Basic Books.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr., J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513444.pdf>
- Briere, J., Elliott, D. M., Harris, K., & Cotman, A. (1995). Trauma symptom inventory psychometrics and association with childhood and adult victimization in

- clinical samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), 387–401.  
doi:10.1177/088626095010004001
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30. doi:10.1093/swr/27.1.19
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. doi:10.3102/003465430298563
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548–581.
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: A prospective cohort study of 9000 norwegian adolescents (the young-hunt). *PLoS one*, 8(9), e74954. doi:10.1371/journal.pone.0074954
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572. doi:10.1002/pits.20576
- Derogatis, L. R., & Melisaratos, N. (1983). The brief symptom inventory: An introductory report. *Psychological Medicine*, 13(03), 595–605. doi:10.1017/s0033291700048017
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 71–95.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243–254. doi:10.1080/09500790.2011.626033
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52–64. doi:10.1207/s15374424jccp1801\_7
- Falch, T., Borge, L. E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og*

*konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring [Reasons for and consequences of non-completion of upper secondary education].*

(SØF-rapport nr. 03/10). Trondheim: Senter for økonomisk forskning. Retrieved from: [http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003\\_10.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003_10.pdf)

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399–419. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357

Frostdad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110–122. doi:10.1080/00313831.2014.904420

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. doi:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hagquist, C. (2015). *Skolelevers psykiska hälsa [Students' mental health]*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:812673/FULLTEXT01.pdf>

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301

Haynes, N., Emmons, C., Ben-Avie, M., & Comer, J. (2001). The school development program student, staff, and parent school climate surveys. New Haven, CT: Yale Child Study Center.

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere [Mental health in schools]*. (NIFU rapport 2014-9). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Retrieved from: <http://www.nifu.no/files/2014/05/NIFUrapport2014-9.pdf>

Hyggen, C. (2015). *Unge utenfor utdanning og arbeid i norden: Utfordringer, innsatser og anbefalinger [Youth not in education or work in the Nordic countries]*. København: Nordisk Ministerråd. Retrieved from: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:814734/FULLTEXT01.pdf>

Kovacs, M. (1992). *Children's depression inventory: Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children—revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*(1), 17–27. doi:10.1207/s15374424jccp2201\_2

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School*

*dropout and completion*. Dordrecht: Springer.

LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(4), 386–398. doi:10.1007/s10964-007-9212-4

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, *40*(2), 353–393. doi:10.3102/00028312040002353

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, *107*(2), 103–110. doi:10.1080/00220671.2012.753857

Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1636–1643. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.250

Malecki, C. K., & Demary, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (casss). *Psychology in the Schools*, *39*(1), 1–18. doi:10.1002/pits.10004

Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden [Dropout from education for 16–20 years old youth in the Nordic countries]*. København: Nordisk Ministerråd. Retrieved from: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf>

Markussen, E., Froseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(3), 225–253. doi:10.1080/00313831.2011.576876

Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg—bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011 [To reduce dropout—only the school's responsibility?]*. (NIFU Rapport 6/2012). Retrieved from <http://www.nifu.no/publications/924501-3/>.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227

McGrath, B. (2009). School disengagement and 'structural options' narrative illustrations on an analytical approach. *Young*, *17*(1), 81–101. doi:10.1177/110330880801700106

McLaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational and Child Psychology*, *27*(1), 91–103.



- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, *71*(2), 241–255.  
doi:10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x
- Needham, B. L., Crosnoe, R., & Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, *51*(4), 569–586. doi:10.1525/sp.2004.51.4.569
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In H. Yoshikawa & M. Shinn (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–39). Oxford: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology* (Vol. 7, pp. 199–234). New York: Wiley & Sons.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In L. K. Ellis & A. Angleitner (Eds.), *Advances in Research on Temperament* (pp. 165–182). Lengerich: Pabst Science.
- Radloff, L. S. (1977). The ces-d scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, *1*(3), 385–401.  
doi:10.1177/014662167700100306
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- Rosenberg, M. (2002). Rosenberg self-esteem scale. Retrieved 06.11.15 from <http://socy.umd.edu/about-us/rosenberg-self-esteem-scale>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213–231.  
doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC Public Health*, *14*(1). Retrieved from: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1471-2458-14-16.pdf>
- Schultz, L. H., Selman, R. L., & LaRusso, M. D. (2003). The assessment of psychosocial maturity in children and adolescents: Implications for the evaluation of school-based character education programs. *Journal of Research in Character Education*, *1*(2), 67–87.

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(45).

Retrieved from: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/8/45/>

Vander Stoep, A., Weiss, N. S., & Kuo, E. S. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the U.S. population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 30(1), 119–124. doi:10.1007/BF02287817

Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. doi:10.1037/a0027916

Weissman, M. M., Orvaschel, H., & Padian, N. (1980). Children's symptom and social functioning self-report scales. Comparison of mothers' and children's reports. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 168(12), 736–740. doi:10.1097/00005053-198012000-00005

WHO (2003). Creating an environment for emotional and social well-being: An important responsibility of a health-promoting and child-friendly school. Retrieved 06.11.15 from [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_childfriendly\\_03.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_childfriendly_03.pdf)

#### Citation

Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, e11. <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>

#### Abstract

### **Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review**

The purpose of this study was to assess the status of knowledge regarding the association between teacher–student relationship (TSR), dropout from upper secondary school, and student mental health. A literature search was conducted in Eric, PsycInfo, Medline, Scopus, Norart, and Idunn covering the period spanning 2000 to 2015. Sixteen articles were identified for review. These articles were analyzed via thematic analysis. The results indicate that the TSR in upper secondary school is associated with students' dropout and their mental health. We suggest that the TSR in upper secondary school, identified with key attributes, might be both a protective as well as a risk factor for student mental health and dropout. Finally, we present some future directions for research and practice.

**Keywords:** dropout, mental health, teacher–student relationship, upper secondary school.

**Author affiliations:** Vibeke Krane, Bengt Karlsson, Ottar Ness, & Hesook Suzie Kim – Center for Mental Health and Substance Abuse, Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway, Norway.

**Contact information:** Vibeke Krane, Center for Mental Health and Substance Abuse, Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway, P. O. Box 7053, 3007 Drammen, Norway. Email: [vibeke.krane@hbv.no](mailto:vibeke.krane@hbv.no).

**Received:** November 11, 2015. **Accepted:** June 17, 2016. **Published:** July 2, 2016.

**Language:** English.

**Competing interests:** The authors report no conflict of interest. The authors alone are responsible for the contents and writing of this paper.

This is a peer-reviewed paper.

### **Vibeke Krane**

Vibeke Krane is a PhD candidate, a clinical social worker and a Master of clinical health. She is currently working on a PhD project at Center for Mental Health and Substance Abuse, Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway. She has previously published a research article in *International Journal of Adolescence and Youth*.

### **Bengt Eirik Karlsson**

Bengt Eirik Karlsson is a professor at Center for Mental Health and Substance Abuse, Department of Health Sciences, University College of Southeast Norway. He has a doctoral degree from the University of Oslo.

### **Ottar Ness**

Ottar Ness is a professor at the Centre for Mental Health and Substance Abuse at the Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway, Norway. He has a PhD from Tilburg University, the Netherlands.

### **Hesook Suzie Kim**

Hesook Suzie Kim is a professor 2 at the Centre for Mental Health and Substance Abuse at the Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway, Norway. She is also a professor emerita at College of Nursing, University Rhode Island.







# 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school

Vibeke Krane<sup>a</sup>, Ottar Ness<sup>a</sup>, Natalia Holter-Sorensen<sup>a</sup>, Bengt Karlsson<sup>a</sup> and Per-Einar Binder<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Center for Mental Health and Substance Abuse, Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway, Drammen, Norway; <sup>b</sup>Department of Clinical Psychology, University of Bergen, Bergen, Norway

## ABSTRACT

This study aimed to obtain students' first-person perspectives of their experience of positive teacher–student relationships (TSRs) in upper secondary school. We also explored their experiences of qualities of TSRs concerning students' mental health and dropout from upper secondary school. We used a qualitative and participative approach, whereby key stakeholders were included as co-researchers. Seventeen students participated in semi-structured individual interviews and focus groups. Interview data were analysed via thematic analysis. Participants' experiences were clustered around five themes: (1) it takes two: mutual responsibility in TSRs, (2) don't be unfair: negative experiences challenge TSRs, (3) talk to us: bonding and problem solving through conversation, (4) help us: adapting to students' academic and personal needs, and (5) we need kind teachers: the importance of teachers' demeanour. The findings demonstrated the value of positive TSRs and illustrated the ways in which they promote students' well-being at school.

## ARTICLE HISTORY

Received 20 April 2016  
Accepted 14 June 2016

## KEYWORDS

Teacher–student relationship; dropout; mental health; upper secondary school

## Background

This study explored students' experience of teacher–student relationships (TSRs) in upper secondary school. Qualities of TSR concerning students' mental health and dropout have also been explored. Positive relationships between adolescents and adults are perhaps the single most important ingredient in the promotion of positive youth development. As schooling is central to adolescents' lives, previous studies have highlighted the crucial role played by TSRs (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta & Allen, 2008). TSRs have also been recognized as pivotal to students' motivation and learning (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008).

## The TSR

The conceptual framework for understanding TSRs has roots in numerous traditions within the fields of education and psychology. The original framework was most strongly influenced by attachment theory, which emphasizes the attachment between parents and children and its influence on children's other relationships later in life (Sabot & Pianta, 2012). Positive TSRs are characterized by a high degree of warmth, open communication, and support from teachers (Drugli, 2013). Teachers' tolerance, empathy,

**CONTACT** Vibeke Krane  vibeke.krane@hbv.no

interest and respect for students have been identified as positive aspects of TSRs (Nordenbo et al., 2008), and students' perception of teachers' support is frequently identified as a key ingredient of TSRs (Sabol & Pianta, 2012). Teachers' support is often categorized into instrumental support and emotional support and care. Instrumental support is related to the practical assistance and subject-related guidance that teachers provide for individual students. Emotional support is related to students' perceptions of the extent to which teachers value, accept and respect them as people (Hoy & Weinstein, 2006; Studsrød & Bru, 2011). However, these concepts are intertwined and interact in numerous ways (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). Negative TSRs are characterized by high levels of conflict and negative emotions, with discord in interactions between teachers and students (Drugli, 2013). In negative TSRs, students frequently believe that teachers do not care about them and are not interested in their success or willing to help them with problems (Davis & Dupper, 2004).

### ***TSRs in upper secondary school***

The quality of TSRs changes and develops over time as students grow older and adapt to upper secondary school. It has been assumed that they perceive relationships with peers as more valuable than those with adults, as they develop towards adulthood (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Schall, Wallace, & Chhuon, 2014). Several studies have reported declining quality and positivity in relationships between older students and their teachers (Cattley, 2004; Hamre & Pianta, 2001). However, paradoxically, the importance of TSRs in learning and achievement has been shown to increase as students grow older (Roorda et al., 2011). The power of TSRs, with respect to students' mental health and dropout from upper secondary school, has also been emphasized (Colarossi & Eccles, 2003; Cornelius-White, 2007; Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; Lee & Burkam, 2003; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013).

The importance of students' well-being in positive youth development is widely accepted (Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014). Schooling is central to not only youth development and growth but also development of mental health problems. Adolescence is a vulnerable time, characterized by major developmental transition points, and several students develop mental health problems during upper secondary school (Garvik, Idsoe, & Bru, 2014). The most common mental health problems during adolescence are depression and anxiety, but severe mental health problems also occur (Garvik et al., 2014; Rutter, 2007). Mental health problems influence students' quality of life, learning, and school results. (Bergeron, Chouinard, & Janosz, 2011; Frostad et al., 2015; McGrath, 2009; Muller, 2001). TSRs may serve as both risk and protective factors in students' mental health. Several findings have reported that positive TSRs were associated with positive outcomes, such as reduced depression and improved self-esteem, in students (Colarossi & Eccles, 2003; LaRusso, Romer, & Selman, 2008; Wang et al., 2013). In contrast, negative TSRs could serve as a risk factor for poor mental health in students by decreasing self-esteem and increasing depression (De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011). Several studies have reported an association between students' mental health problems and dropout from upper secondary school (Garvik et al., 2014; Vander Stoep, Weiss, & Kuo, 2003). A growing body of research has begun to explore TSRs' contribution to school dropout. Positive and negative TSRs have been positively associated with lower and higher dropout rates, respectively (Barile et al., 2012; Cornelius-White, 2007; Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkam, 2003; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, & Marcotte, 2014; Strand, 2014).

Several studies have identified TSRs as a potential source of resilience and a promotional factor for students' mental health and students at risk of dropout (Colarossi & Eccles, 2003; Croninger & Lee, 2001; Davis & Dupper, 2004). Adolescents' TSRs are more negative, relative to those of younger students, and can be stable (Hamre & Pianta, 2001); therefore, it is important to determine how to avoid negative TSRs in upper secondary school. Most studies examining TSRs, youth mental health, and dropout have involved quantitative data and correlation and explored the qualities of TSRs rather than the relational processes between teachers and students. To gain a deeper understanding of these processes, exploration and understanding of the characteristics of positive TSRs in upper secondary school are required. Students' perspectives of the importance, development, and experience of TSRs are essential to this understanding. This study aimed to obtain students' first-person perspectives of their experience of



TSRs in upper secondary school. The specific research questions were as follows: How do students experience that positive TSRs are developed and promoted in upper secondary school? What do students experience as important relational qualities concerning their mental health and dropout in upper secondary school?

## **Method**

A qualitative methodology was chosen as a means of acquiring a deeper understanding of students' perspectives of their experience of TSRs. Data were collected via focus groups and individual interviews (Kitzinger, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2012). We emphasized the adoption of a reflexive stance towards our own pre-understanding and the interview setting (Alvesson & Sköldbberg, 2009; Binder, Holgersen, & Moltu, 2012).

The study was inspired by the concept of participatory research. This tradition is often described as a means of conducting research 'with people' rather than 'on people' (Borg, Karlsson, Kim, & McCormack, 2012). As a part of this approach, a young woman with lived experience of dropout from upper secondary school worked as a co-researcher; she participated in the development of the interview guide, attended eight out of ten interviews, and assisted in the data analysis. In accordance with the participatory approach, a competence group of nine key stakeholders (three students, two teachers, two parents, a school nurse, and a school psychologist) was established and contributed to discussions concerning the conduct of the study, development of the interview guide, and data analysis.

## **Participants**

School advisers and a school nurse from three upper secondary schools in the eastern part of Norway recruited 17 participants (five boys and twelve girls). The inclusion criteria were as follows: being at risk of dropping out of school or knowing someone who had been at risk of dropping out. Eleven participants had lived experience of dropout risk, and six knew someone who had been at risk of dropping out of school. Participants' mean age was 17.9 years. Eleven participants were undertaking general studies, and six were enrolled in vocational programmes.

## **Ethical approval**

Ethical approval for the study was granted by the Norwegian Social Science Data Services. All participants received a written description of the study and provided written informed consent. Participants were assured of confidentiality.

## **Data collection**

Data were obtained via focus groups and semi-structured, in-depth, individual interviews (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2012). The interview guide was developed and revised in collaboration with the co-researcher and the competence group. The first author, a clinical social worker, interviewed nine students in the two focus groups and eight students individually. The co-researcher attended eight of the ten interviews, asked follow-up questions, and engaged in post-interview discussions with the first author.

## **Data analysis**

We used thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to analyse the material according to the research questions and aim of the study. All interviews were transcribed verbatim, and the data were imported into the NVivo software program for organization and analysis. In the first step of the analysis, the first author listened to the audiotapes, read the interview transcripts, and noted her initial thoughts and

Table 1. Themes.

It takes two: mutual responsibility in TSRs	Don't be unfair: negative experiences challenge TSRs	Talk to us: bonding and problem-solving through conversation	Help us: adapting to students' academic and personal needs	We need kind teachers: the importance of teachers' demeanour
TSR development is based on mutuality	Conflict can create lasting negative patterns	Meetings can contribute to TSR development	Teachers who address students' personal needs are helpful	Kind and smiling teachers are appreciated
Respect is a key ingredient	Unfair approaches affect the entire class	Casual conversations promote personal relationships	Building relationships through teaching	Care and trustworthiness promote positive TSRs

reflections, to obtain an initial impression of the material. In the second step, the first author coded the material, line by line, into 63 initial codes. She presented transcripts of meaningful units; and discussed preliminary themes with the competence group, to obtain feedback. Following this discussion, the first author arranged the material into 10 preliminary themes. These themes and associated codes were discussed and rearranged in collaboration with the co-researcher, resulting in the identification of five main themes, which were then discussed and revised in collaboration with the other authors (Table 1).

## Findings

### *It takes two: mutual responsibility in TSRs*

Students described TSRs as mutual relationships and emphasized their own roles and responsibility for positive development and interaction within the relationships. They also stated that TSRs could develop through common interests and activities. Respect was described as a key ingredient in mutual relationships.

### *TSR development is based on mutuality*

The interaction between teachers and students was described as that of mutual responsibility. Students emphasized that, to develop positive relationships, they were required to be willing to give and take and make themselves available for teachers; one student stated, 'To build a positive relationship, we have to be rather open to what they have to offer'. They also stated that negative relationships were difficult to change and noted the power of the class as a group. Several students described how the class could turn against the teacher and make it difficult to establish positive relationships between teachers and students. A student in one of the focus groups exemplified this by saying, '... and I think that teacher really has improved. But it doesn't really work when the students just go on in the same way'.

Some students, particularly those enrolled in sports programmes, described positive relationships with teachers with whom they shared common interests and experiences. They discussed a common interest in sports and joint tours as an experience that exerted a positive influence on TSRs. One of these students said, 'I think we in the sports program have a better relationship with the teachers because of all the trips and the sports events we join together ...'. They explained that they felt that relationships changed as they went on trips together; one student stated, 'we go on all these trips, and you get to know a different side of the teachers, besides the teaching. It's like we are friends when we go on a trip together ...'.

### *Respect is a key ingredient*

Students highlighted respect as a key ingredient in mutual TSRs. Several students emphasized the importance of showing respect for each other. One student explained this by saying, '... it is all about respect ... mutual respect is what makes it go round'. Several students described a lack of respect between teachers and students as a core problem in negative TSRs, as follows:

I think it is a problem that the students don't show the teachers enough respect. If they had listened to the teachers and had a little more respect, the teachers would have shown them respect in return ... and then the school environment would have been much better ...

Students described lack of respect in situations in which teachers and students did not listen to each other or talked to each other negatively in front of the class. Some of these students called for stricter rules and further action from teachers, and believed that this would promote respectful relationships. Others emphasized students' own responsibility for relationships and believed that students should work on being more polite and respectful towards teachers.

### ***Don't be unfair: negative experiences challenge TSRs***

Students described several challenging, negative experiences with teachers. They mentioned situations involving not only open conflict and quarrels but also subtle comments and approaches from teachers, which made them feel unhappy. They explained that they could feel that they were stigmatized and treated unfairly. They reflected upon the influence of negative experiences on individual students and the class environment.

### ***Conflict can create lasting negative patterns***

Students described several situations in which they had experienced conflicts with teachers. These conflicts involved arguments and quarrels. One student stated that she had observed that conflict influenced TSRs in various ways, as follows:

... some students develop really negative relationships with teachers if they have had a conflict with a teacher, then the atmosphere gets really bad between them. Others try to fix it and talk about the problem. Whereas others, they just let it go ... but it is still there and they keep on arguing.

Students also emphasized students' and teachers' responsibility for negative relationships. They were concerned that negative relationships and patterns could be difficult to change, and one student stated, '... if we have an argument ... I feel like there's always something bad between us'. They described some teachers as unwilling or uninterested in changing negative situations. In contrast, they discussed the class environment and how it had influenced TSRs, and one student said, 'If the class is negative, the relationship develops negatively'.

### ***Unfair approaches affect the entire class***

Students explained that they felt that some students were treated unfairly and stigmatized by some teachers. Some students said that they felt unhappy because they did not receive recognition from certain teachers, as other students were favoured; one of the students said, 'It affects me in a negative way, it makes me feel that whatever I do, it's not good enough for that teacher ... and I never get appreciated'. They also described how unfairness could lead to negative patterns, whereby some students felt that they had been labelled as 'always late for school' or 'bad at schoolwork' by teachers. One student explained that he felt that he was labelled as bad at school, saying, 'I felt that I got attention just because I was a bad at school, and not because I knew anything. I never got praised for what I did. It made me feel like a loser'. Students described how some teachers acted negatively towards certain students and treated them as scapegoats. They said that these approaches affected the atmosphere in class, and one student stated, 'The class was scared to death ... She thought she could discipline them by purposely making the students look bad in front of the class ... but it made us all scared'.

### ***Talk to us: bonding and problem-solving through conversation***

Students described both formal and informal conversations and meetings with teachers as valuable experiences that were helpful in getting to know each other. The conversations could also be helpful in resolving conflict and difficult situations.

### ***Meetings can contribute to TSR development***

Students explained that they had formal one-on-one meetings with their primary contact teachers each term. In these meetings, they talked systematically about how they were coping, both socially and academically, at school. Many students talked about these meetings as positive experiences, as described by one student:

I think it is positive to have these one-on-one meetings twice a year ... to really talk about how the relationship between teacher and student is going. If the teacher feels that something is negative in the classroom ... I think it helps that she talks to all students one-on-one, because then you can tell her what you find problematic ...

Students also described other types of meeting arranged by the school. Some were initiated because the students were perceived to be at risk of dropping out or had other psychosocial problems. One student talked about a helpful meeting with a teacher with whom she had experienced conflict, and said, '... and we had some problems ... I told the school advisor. The three of us had a conversation together, and things got better ... because then I could talk about what I found difficult ...'

### ***Casual conversations promote personal relationships***

Students also highlighted the value of casual conversations with teachers. These conversations were informal and occurred in class, during recess, or after school. Students described conversations about not only school subjects but also private issues. In these casual conversations, teachers explained academic issues in informal and practical ways. Several students highlighted the importance of humour. They also stated that they appreciated teachers showing an interest in how they were on a personal level. One student summed up his experiences with the teacher whom he referred to as his favourite, as follows:

... and he talks more to his students than the other teachers. He talks to us one-on-one and he talks while he is teaching in class. We talk about school subjects, but he does it in such an amusing way. He can always tell a joke. We talk about more serious and private things too: how we are doing and stuff like that. I think the whole class loves him!

Students described positive experiences involving resolution of conflict and difficult situations through informal conversations with teachers. One student mentioned her faith in informal conversations, saying, 'Personally, I would really advise everyone to tell their teachers if they feel that they are being treated unfairly or being discriminated against or have another problem. So one should really bring it up.'

### ***Help us: adapting to students' academic and personal needs***

Students reflected upon personal and academic situations and how teachers who adapted to their needs were appreciated. They stated that they felt that teachers who helped them with academic issues and personal problems made a difference and contributed to their well-being. They explained that they felt recognized by teachers who made small adjustments to accommodate them. They also stated that school could be a safe haven when TSRs were positive.

### ***Teachers who address students' personal needs are helpful***

Students reflected upon the ways in which young people's situations could be challenging; they talked about students with mental health problems and other personal problems such as challenging living conditions and problems at home. They emphasized the importance of teachers noticing and adapting to students' needs. One student said, 'I think a teacher notices when a student has problems at home or has mental health problems; the teachers notice because they see that the student acts differently from other students ...'

Several students stated that students' mental health problems, TSRs, and dropout were connected; one student said, 'Some of my friends have a hard time at home ... and mental health problems ... and that is why some of them drop out. The relationships with teachers and how they thrive at school also affect how they are doing.'

They explained that mental health problems could influence their motivation and performance in school, and vice versa. They also stated that negative aspects of TSRs could make students feel unhappy and positive aspects of TSRs could be helpful. One student expressed his opinion as follows:

I think a teacher can prevent students' performance anxiety. When the student is doing well in school, it is important that the teacher gives positive feedback. In this way, the students with anxiety can feel valued. Negative comments and things like that will only make it worse.

Students highlighted the importance of having positive relationships with their teachers as motivation for staying in school despite mental health problems and difficult conditions. One student said, '... because then you notice that there is something positive about going to school. If you have a problem or something is hard, you don't have to be afraid to talk about it or express it'. Another student said, 'I was not recognized at home. It feels good when someone at school recognize you'.

### ***Building relationships through teaching***

Students emphasized the academic aspect of TSRs as the core of the relationships between teachers and students. They explained how TSRs developed through teaching and collaboration on school subjects. They stated that they valued teachers who were good at teaching and explained that the quality of teaching affected the relationship, as follows:

... one of the teachers is much better at engaging us. She uses examples when she teaches, and she knows us much better than the other teacher. Therefore, the relationship with that teacher is much better than that with the other teacher, even though the school subject is the same ...

They explained that they sometimes felt undervalued and did not receive help with school subjects. Several students explained that teachers that told them that they were required to manage on their own, and they stated that it made them feel demotivated and could even lead to skipping classes and dropout. One student described her experience with her former Spanish teacher, saying, 'I said: "I don't get this" and the teacher said, "Then I can't help you" and she didn't help me. So then I gave up and just skipped the classes ...'

In contrast, they described teachers who were really engaged in school subjects and how this influenced TSRs in positive ways; one student said, 'I really like my geography teacher, and that is because he helps us a lot and he is really serious about his subject'.

Several students stated that they viewed customized teaching as important, and customization could be arranged as 'small adjustments'. These adjustments included helping students cram for tests, avoiding asking students with anxiety questions in class, or postponing tests when students were exhausted.

### ***We need kind teachers: the importance of teachers' demeanour***

Students emphasized the teacher's way of being as important in TSRs. They described numerous situations in which they were personally affected by teachers' different approaches and how they could influence the class atmosphere.

#### ***Kind and smiling teachers are appreciated***

All the students stated that the teacher's way of being was important in the development of TSRs. They emphasized that they valued teachers who smiled and exhibited a happy demeanour in class. One student explained that he believed that teachers should begin classes in a positive manner and said, 'I think it is important that the teacher smiles when he enters the classroom. He must greet the students and ask us how we are doing, and then the class can begin'.

Another student explained how she felt good and more positive towards school when she was around her favourite teachers, whom she perceived as happy, saying 'I get in a good mood when others are ... so that teacher makes schooling easier by smiling and being happy in class'.

Teachers' kindness was described as particularly important and a positive personal trait in all interviews. Students described kindness by recalling various situations in which teachers had been helpful

or flexible or had done something extraordinary for students. Students from one of the focus groups described a teacher whom they valued because he helped them with school subjects; one student said, 'Sometimes he comes to the library and helps us cram for a test. He has really helped us with the tests, written down topics, and helped us. He is very kind!'

Some students explained that they felt that they could talk about personal problems to teachers whom they perceived as kind. One student expressed how she appreciated being able to talk to her teacher about her problems, saying, 'That teacher, she is very kind ... I tell her everything ... if I have a hard time, I tell her ...'

### *Care and trustworthiness promote positive TSRs*

The students said that it was important that they could trust their teachers in the development of positive TSRs. They also described teachers whom they did not trust. They explained that they felt closer to certain teachers and stated that teachers' care had been valuable when they had experienced difficulties.

One student who had struggled with anxiety and difficulty attending school highlighted the importance of having a teacher to rely on, saying, 'You can't trust all friends, and you need a teacher you can trust. You need a teacher you can trust when things are difficult.' This student stated that he felt that one of his teachers was available for conversation, and he described how he talked to this teacher about his problems. He said that the relationship with this teacher made him want to go to school, even when things were difficult.

In contrast, several students mentioned that they had lost trust in some teachers, and this could hinder positive TSR development; one student said, 'the teacher talked to me about other students' problems ... that teacher violated confidentiality ... and I didn't want to be open or share my problems with her ...'

Students described teachers' care as an important aspect of TSRs. They reflected upon the ways in which some teachers made them feel appreciated and valued, and this made them feel that the teachers cared about them. They explained that these teachers showed students that they valued spending time with them and were interested in them as people. One student stated, 'It is important that the teacher appreciates your presence. That the teacher cares and has faith in you.' Another student felt that caring teachers acknowledged students' needs, saying, 'some teachers are very sensitive to students and how they are doing mentally.'

Several students described situations that demonstrated that some teachers were perceived as more informal and closer to the students, relative to other teachers. Some students stated that some teachers did not know their names or greet them in the corridors, while others developed close, personal TSRs. One student who had dropped out of school explained that she felt much better and had more positive TSRs in her new school: 'The teachers in this school allowed me to really get to know them. I think that's why I feel comfortable around them.'

## **Discussion**

The purpose of this study was to obtain students' first-person perspectives of the development of positive TSRs in upper secondary school. We also wanted to explore their experiences of qualities of TSR in relation to mental health and dropout. The students in this study described how teachers influenced them through not only what and how they taught but also their demeanour and how they related to students. Teachers' kindness was described as particularly important in the development of positive TSRs. Students stated that positive TSRs were represented by facial expressions, such as smiling, in interactions, such as conversations, and concrete actions, such as helpfulness. We present our discussion around teachers' smiles, helpfulness, and care and how these qualities could be interpreted as forms of recognition.

Students' appreciation of smiling in teachers could be understood as a rather trivial and simple finding. However, a strong and surprising finding aroused our curiosity concerning the notion of smiling. Various facial expressions convey information regarding others' internal states and emotions (Thomas,

De Bellis, Graham, & LaBar, 2007), and facial expressions are crucial to the development of attachment and relationships from infancy (Stern, 2000). Negative and positive experiences based on communication via facial expressions are regarded as essential to social interactions. The human smile is a facial expression of positive emotion. In our study, students explained how teachers' smiles influenced them and contributed to positive TSRs. The student's statement indicating that her mood improved when others were happy could be understood via the discovery of mirror neurons in the human brain (Mukamel, Ekstrom, Kaplan, Iacoboni, & Fried, 2010). The mirror neurons could explain how emotions are transmitted between people, as exemplified in this statement. Mirror neurons could play a crucial role in interpersonal relationships and social interaction, as they mirror others' body language, facial expressions and emotions (Schober & Sabitzer, 2013). From this perspective, teachers' moods and facial expressions could have contributed to interactive processes involved in positive or negative development and reinforcement of TSRs. As a smile signals positive emotion, smiling in teachers could reflect how they are on a personal level.

Other studies examining TSRs have reported that stressed and depressed teachers tended to develop negative TSRs (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Yoon, 2002). A happy and smiling demeanor in teachers could represent their joy, excitement, happiness and well-being, which could generate a positive atmosphere in class and positive TSRs (Sutton & Wheatley, 2003). When a teacher smiles in class, students might assume that he or she is thriving in their company; this could contribute to a warm atmosphere, which is associated with positive TSRs (Drugli, 2013). Some of the students in our study said that happy teachers made them feel happy and develop more positive feelings towards school. In contrast, in another study, students who had dropped out of school reported negative experiences of TSRs, whereby they felt humiliated by teachers and pushed out of school (McGrath, 2009). Teachers often emphasize the importance of regulating their emotions and keep feelings hidden from students. However, students are aware of teachers' emotions, and teachers are often more transparent than they imagine (Jennings & Greenberg, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). This is supported by our findings, which suggest that students are aware of, sensitive to, and influenced by teachers' emotion and demeanour. In addition, studies examining relationships between therapists and clients have reported that genuineness and authenticity in therapists are essential to clients' trust and the development of these relationships (Bachelor & Horvath, 1999). From this perspective, it is important to note that students would probably have reacted negatively to teachers whose smiles and happiness were not genuine.

In our study, students described helpfulness, care, and support as representative of teachers' kindness. The analysis showed that students appreciated teachers who not only supported their emotional needs but also helped them with academic issues. This finding is consistent with those of other studies emphasizing the importance of teachers' support and care with respect to students' academic and emotional needs (Hoy & Weinstein, 2006; Studsrød & Bru, 2011). In our study, emotional support and care were described as particularly helpful for students with mental health problems. Students stated that they valued teachers who recognized them and the challenging situations that they faced. Students considered caring teachers who enjoyed spending time with and talking to them as particularly important when they were experiencing personal problems. Students described conversations with teachers and a casual and humorous approach as means of promoting positive TSRs. This is consistent with the findings of a study conducted by Croninger and Lee (2001), in which casual conversations with students were considered favourable to students at risk of dropout. In our study, students described conversation as a means of not only getting to know their teachers but also mentioning personal problems, conflict, and academic challenges. In other studies, teachers expressed joy, satisfaction and pleasure associated with teaching, particularly if they experienced growth in students who had initially been struggling (Sutton & Wheatley, 2003). One-on-one conversations could constitute a means of helping struggling students and benefit both students and teachers.

The students in our study emphasized the value of customized teaching and described the ways in which teachers supported students' individual academic needs. They reflected upon how 'small practical adjustments' could make them feel recognized and cared for. These findings indicate that emotional and academic support are intertwined (Suldo et al., 2006), and practical assistance, adjustments, and

customized approaches can be perceived as emotional support. In contrast, several students described lack of academic support and care as demotivating and stated that it could lead to students skip classes and drop out of school. These findings are consistent with those of other studies indicating that teachers support could be of particular importance to students who are at risk of dropping out or have mental health problems, while the absence of this support could push these students out of school (Colarossi & Eccles, 2003; Dods, 2013; Frostad et al., 2015; Wang et al., 2013).

Recognition could be understood as a fundamental relational concept that includes not only respect for others but also understanding and acknowledgement of their situations (Schibbye, 1993). Our findings indicate that students appreciate different aspects of recognition from teachers in various ways; they described basic recognition in everyday life, personal recognition in individual conversations, and recognition through practical help and assistance. Students appreciated smiling, happy teachers who thrived in their company. This could be interpreted as teachers' basic recognition of students in everyday life and a foundation of positive TSR development. Smiling, happy teachers send a signal to students indicating that they enjoy spending time with them and thrive in their company. Students stated that they felt recognized in individual conversations with teachers and appreciated teachers who cared about them as people as well as learners. Students appreciated individual conversations as a means of not only getting to know one another but also resolving difficulties and challenges. These conversations could be understood as an arena in which teachers show students that they are interested in them and their well-being. Conversations could also be understood as a mutual and respectful means via which students and teachers recognize one another's views. Our findings also suggest that students' felt recognized by teachers who were helpful and provided practical assistance and support. Teachers' implementation of small individual adjustments based on students' individual needs could be interpreted as practical recognition and perceived as a small thing that makes a big difference, promoting positive TSRs at school.

### ***Limitations and reflexivity***

Using a participatory approach, we sought to ensure that the study was close to practice and contributed to reflexivity by allowing multiple voices to be heard during the research process (Borg et al., 2012). The competence group was constructed to facilitate the perspectives of professionals, students, and parents. One could argue that this method represented bias, as the researchers shaped and influenced the research process by planning, performing, and conducting the study (Alvesson & Sköldberg, 2009). However, the objective in a collaborative approach is to use co-researchers' subjective experiences as opportunities to gain a broader understanding of the issues explored (Veseth, Binder, Borg, & Davidson, 2012). By involving a young co-researcher with lived experiences of dropout, we sought to contribute to practical understanding and reflexivity in the study. She contributed to most interviews and reframed some of the questions in the interviews; this could have made it easier for students to relate to the interview topics. However, there was imbalance in the degree of involvement, educational background and perspectives between the professional researchers and co-researchers. This could have affected the co-researcher's influence in the study and hindered true participative involvement in the research process, which are pitfalls of participative research.

We believe that the practical approach, which was strengthened by the co-researcher's perspective, was the strength of this study. However, we acknowledge that researchers with greater distance from the field could have identified other important aspects of TSRs.

### **Conclusion**

This study examined students' experiences of TSRs in everyday life. Our findings highlight the potential of TSRs and importance of small actions perceived as recognition and kindness in everyday life. When teachers promote a friendly, caring, helpful atmosphere, it is likely that students will develop positive TSRs and thrive at school.



Students' experiences of teachers' happiness emphasized the importance of teachers' awareness of their own demeanour, and its importance to the development of positive TSRs. Teachers should also be aware that students are sensitive to and affected by their demeanour. The findings of this study also suggest that school administrators should be aware of the importance of teachers' wellbeing in the development of positive TSRs and provide a supportive culture that promotes a positive work environment for teachers, to facilitate this development. Teachers' efforts in developing positive TSRs should be valued by their managers, and ample time, support and guidance should be provided. Teachers at upper secondary schools face considerable pressure to promote students' achievements and prevent dropout. They also experience increasing workloads and demand related to bureaucracy and documentation. The findings of this study indicated that school administrators and policymakers should value the relational work that teachers perform daily.

The findings also demonstrated how students who were at risk of dropping out or had mental health problems felt recognized in positive TSRs. Students' mental health problems are often regarded as something that should be treated outside the school context. Our findings emphasize the value of positive TSRs in everyday life and demonstrate how they can promote students' well-being and encourage them to attend school.

## Acknowledgements

We thank all participants for sharing their views and experiences. We also thank all co-researchers for valuable contributions.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

## Funding

This work was founded by the Akershus County Council.

## Notes on contributors

*Vibeke Krane* is a PhD candidate, clinical social worker, and master of clinical health. She is currently working on a PhD project at the Faculty of Health Sciences, Center for Mental Health and Substance Abuse, University College of Southeast Norway.

*Ottar Ness*, PhD, is a family therapist and professor of mental health at the Faculty of Health Sciences, Center for Mental Health and Substance Abuse, University College of Southeast Norway.

*Natalia Holter-Sorensen* has worked as a co-researcher in a project concerning teacher–student relationships in upper secondary school at the Faculty of Health Sciences, Center for Mental Health and Substance Abuse, University College of Southeast Norway.

*Bengt Karlsson*, PhD, is a psychiatric nurse, family therapist, and professor of mental health at the Faculty of Health Sciences, Center for Mental Health and Substance Abuse, University College of Southeast Norway. He obtained his doctoral degree at the University of Oslo.

*Per-Einar Binder*, PhD, is a clinical psychologist, professor, and head of the department of Clinical Psychology at the University of Bergen.

## References

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Bachelor, A., & Horvath, A. (1999). The therapeutic relationship. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 133–178). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 256–267. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>

- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The impact of teacher–student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status. *US-China Education Review B*, 2, 273–279. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528321.pdf>
- Binder, P.-E., Holgersen, H., & Moltu, C. (2012). Staying close and reflexive: An explorative and reflexive approach to qualitative research on psychotherapy. *Nordic Psychology*, 64, 103–117. <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2012.726815>
- Borg, M., Karlsson, B., Kim, H. S., & McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1793>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Cattley, G. (2004). The impact of teacher–parent–peer support on students' well-being and adjustment to the middle years of schooling. *International Journal of Adolescence and Youth*, 11, 269–282. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2004.9747935>
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19–30. <http://dx.doi.org/10.1093/swr/27.1.19>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298563>
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548–581. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/library>
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student–teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9, 179–193. [http://dx.doi.org/10.1300/J137v9n01\\_12](http://dx.doi.org/10.1300/J137v9n01_12)
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48, 556–572. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20576>
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education*, 36, 71–95. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.71>
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 217–225. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 110–122. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 592–608. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115–136. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 181–222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16, 103–121. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 386–398. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353–393. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research*, 107, 103–110. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>

- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* [Focus groups as a research method in medicine and health science]. Oslo: Universitetsforlaget.
- McGrath, B. (2009). School disengagement and 'structural options' narrative illustrations on an analytical approach. *Young*, 17, 81–101. <http://dx.doi.org/10.1177/110330880801700106>
- Mukamel, R., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., & Fried, I. (2010). Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions. *Current Biology*, 20, 750–756. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2010.02.045>
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher–student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71, 241–255. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. Kunnskapssenter for Utdanning. Retrieved from <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253986429568&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In H. Yoshikawa & M. Shinn (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–39). Oxford: Oxford University Press.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rutter, M. (2007). Psychopathological development across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 101–110. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9125-7>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Schall, J., Wallace, T. L., & Chhuon, V. (2014). 'Fitting in' in high school: How adolescent belonging is influenced by locus of control beliefs. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2013.866148>
- Schibbye, A.-L. L. (1993). The role of "recognition" in the resolution of a specific interpersonal dilemma. *Journal of Phenomenological Psychology*, 24, 175–189. <http://dx.doi.org/10.1163/156916293X00134>
- Schober, P., & Sabitzer, B. (2013). Mirror neurons for education. *INTED2013 Proceedings*, 40–45. Retrieved from <https://library.iated.org/view/SCHOBER2013MIR>
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19, 496–520. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- Stern, D. N. (2000). *The interpersonal world of the infant a view from psychoanalysis and developmental psychology: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York, NY: Basic Books.
- Strand, A.-S. M. (2014). 'School—no thanks—it ain't my thing': Accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19, 262–277. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2012.743920>
- Studsrød, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16, 159–172. Retrieved from <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/184980>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567–582. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. <http://dx.doi.org/10.1023/a:1026131715856>
- Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R., & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10, 547–558. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x>
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., & Kuo, E. S. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 30, 119–124. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02287817>
- Veseth, M., Binder, P.-E., Borg, M., & Davidson, L. (2012). Toward caring for oneself in a life of intense ups and downs a reflexive-collaborative exploration of recovery in bipolar disorder. *Qualitative Health Research*, 22, 119–133. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732311411487>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690–705. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027916>
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30, 485–493. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>









EMPIRICAL STUDY

## They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school

VIBEKE KRANE, PhD Candidate<sup>1</sup>, BENGT KARLSSON, PhD<sup>1</sup>, OTTAR NESS, PhD<sup>1</sup> & PER-EINAR BINDER, PhD<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Center for Mental Health and Substance Abuse, Faculty of Health Sciences, University College of Southeast Norway, Drammen, Norway and <sup>2</sup>Department of Clinical Psychology, University of Bergen, Bergen, Norway

### Abstract

The aim of this study was to explore how teachers and helpers experience that teacher–student relationship (TSR) is developed and promoted in upper secondary school.

We also explored their experiences of qualities of TSR with students with mental health problems or at risk of dropping out. The study used a qualitative and participative approach; key stakeholders were included as co-researchers. Focus group interviews were held with 27 teachers and helpers. A thematic analysis was conducted. The participants' descriptions of important experiential dimensions of TSR were clustered around four themes: (1) to be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life, (2) collaborative relationships between students and teachers, (3) flexible boundaries in the relationship between teachers and students and (4) organization of classes and procedures set the stage for TSR. Collaborative, emotional and contextual qualities were found important to the development of TSR in upper secondary school. Experiences of negative qualities of TSR can contribute to push students out of school. Teachers and helpers experience that TSR may have the potential to play a role in promoting mental health in students' everyday life.

**Key words:** *Teacher–student relationship, dropout, mental health, upper secondary school*

Responsible Editor: Lisa Low, Caritas Institute of Higher Education, Hong Kong.

(Accepted: 12 September 2016; Published: 4 October 2016)

This article will explore teachers' and helpers' experiences of how teacher–student relationship (TSR) is promoted and developed in upper secondary school. We will also address TSR with students with mental health problems or at risk of dropping out. Schooling is central for young people, and the relationship between teachers and students is pivotal in students' everyday lives. Thus, TSR has been a focus of both educators' and researchers' attention for decades (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Sabol & Pianta, 2012).

The TSR develops through interaction and communication between teachers and students. Both attachment theory and developmental systems theory can be used to understand the concept of TSR. Children and youths' different attachment styles are associated with their relationships with teachers (Pianta & Allen, 2008; Sabol & Pianta, 2012). In a

developmental systems theory perspective, different multilevel systems (individual, family, classroom, peers, school organization and environment) interact in the development of TSR (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012). Positive TSR is characterized by closeness, warmth and perceived support from teacher. Negative TSR is characterized by conflict, negative emotions and lack of report (Birch & Ladd, 1998; Drugli, 2013; Sabol & Pianta, 2012). There is substantial evidence that a positive TSR is crucial for students' motivation, achievement and learning (Bergeron, Chouinard, & Janosz, 2011; Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tifitkçi, Wendt, & Østergaard, 2008; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). In addition, Roorda et al. (2011) argue that TSR is even more important for students' academic adjustment, as they grow older. However, the quality of TSR is declining and less positive among older

Correspondence: V. Krane, Center for Mental Health and Substance Abuse, Faculty of Health Sciences, University College of Southeast-Norway, P.O. Box 7053, NO-3007 Drammen, Norway. E-mail: [vibeke.krane@hbv.no](mailto:vibeke.krane@hbv.no)

© 2016 V. Krane et al. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Int J Qualitative Stud Health Well-being 2016, 11: 31634 - <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v11.31634>

(page number not for citation purpose)

students and their teachers (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Murray, 2004). School environment, education and TSR are important factors contributing to the developmental processes and the mental health of adolescents (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Positive TSR has been associated with positive outcomes for students such as a reduction in depression and an improvement in self-esteem suggesting a potential of TSR as a promoting factor for youths' mental health (Colarossi & Eccles, 2003; Cornelius-White, 2007; McGrath, 2009; Pianta et al., 2003; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013). In contrast, other studies have found that a negative TSR may act as a risk factor for student mental health by decreasing self-esteem and increasing depression (De Wit, Karioja, Rye, & Shain, 2011; Dods, 2013). Several studies have also found associations between students' mental health problems and dropout from upper secondary school (De Ridder et al., 2013; Garvik, Idsoe, & Bru, 2014; Vander Stoep, Weiss, & Kuo, 2003). Dropout from upper secondary school is defined as a national problem and a political concern in several western countries (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011). Young people without upper secondary education have fewer opportunities in the labor market and prospects of poorer physical and mental health (Croninger & Lee, 2001; De Ridder et al., 2013). Numerous studies have shown an association between TSR and dropout from upper secondary school by either preventing/decreasing dropout (Barile et al., 2012; Cornelius-White, 2007; Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkam, 2003; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, & Marcotte, 2014) or lowering the risk or intention for dropout (Bergeron et al., 2011; Frostad, Pijl, & Mjaavatn, 2015; McGrath, 2009; Muller, 2001).

Although several studies have found TSR important to both students' mental health and dropout, there is a lack of knowledge on how TSR is experienced and developed in practice. Such knowledge is essential to develop and promote positive and healthy relationships between teachers and students. To gain this knowledge, we need a deeper understanding of different perspectives on the importance and awareness of TSR in upper secondary school. This involves exploring various qualities and aspects of TSR and how positive TSR can be developed with students with mental health problems or at risk of dropping out. Teachers in upper secondary school experience TSR on a daily basis, and their perspectives and subjective experiences on the importance of TSR and how it is developed are therefore important to explore. Bringing in other perspectives from professional helpers who work with these students like social workers, school nurses and school advisors will also give valuable contributions

to knowledge development. The aim of this study was to explore how teachers and helpers experience that TSR is developed and promoted in upper secondary school. We also aimed to explore their experiences of qualities of TSRs particularly in relation to students with mental health problems or at risk of dropping out. To explore these issues, we raised the following research questions:

- (1) How do teachers and helpers experience that TSRs are developed and promoted in upper secondary school?
- (2) What do teachers and helpers experience as important relational qualities concerning students' mental health and dropout in upper secondary school?

## Methodology

The study had a qualitative, descriptive and explorative design. The data were collected in focus groups, respectively, two groups with teachers and two groups with helpers (Kitzinger, 1994; Malterud, 2012). Thematic analysis was used to obtain and systemize the data (Braun & Clarke, 2006). In this study, we wanted to explore the participants' subjective lived experiences of TSR. These experiences were generated and shared through intersubjective discourses and created through dialogs as words and stories in the interview setting (Borg, Karlsson, Lofthus, & Davidson, 2011). Thus, we have emphasized both an exploration of lived experience and a reflexive stance towards our own pre-understanding and the interview setting (Alvesson, 2003; Binder, Holgersen, & Moltu, 2012).

In a participatory approach, people with lived experiences are involved in the research process; this is described as a way of doing research *with* people instead of only *on* or *about* people (Borg & Kristiansen, 2009). The aim is to embrace multiple understandings of the studied phenomenon and to contribute to knowledge development through a collaborative process between people with lived experiences and researchers (Borg, Karlsson, Kim, & McCormack, 2012). The participatory approach in this study involved a young woman with lived experiences of dropout from upper secondary school who worked as a co-researcher in the study. She participated in the development of the study, in all interviews and in the data analysis. In line with the participatory approach, a competence group of key stakeholders contributed throughout the research process (Borg et al., 2011). The group consisted of two students, two teachers, two parents, a school nurse and a school psychologist. This competence group was involved in developing the research



project, working on the interview guide, data analysis and discussions of how to conduct the study.

*Participants*

The participants in this study were recruited by the management in two upper secondary schools and head of a psychosocial team for youth in the eastern part of Norway. A total of 27 people participated in the study: 15 teachers and 12 helpers. The inclusion criterion was teachers and helpers who had experience from work with students who had dropped out or were at risk of dropping out from upper secondary school. Ten of the participating teachers worked in specializing in general studies (SGS), two worked in vocational programs (VP) and three worked in both study paths. The teachers' ages ranged from 26 to 64 years old, mean age was 46. Their work experience as teachers ranged from 0.5 to 35 years, mean 11.5 years. The participating helpers were school nurses, social workers, school psychologist, counselors and other school employees. All helpers had experience with working with students in both SGS and VP. The helpers' ages ranged from 19 to 66 years old, mean age 45.5 years old. Their work experience ranged from 2 to 27 years, mean 9 years. As the recruiting county has a wide spread in demographic and social living conditions, the participants were recruited from different parts of the county to secure variety in the selection.

*Data collection*

The data collection was conducted in the spring of 2014. Before the interview, the participants were informed that we were seeking to explore their subjective experiences with TSR related to students' mental health and dropout. The participants were interviewed in four focus groups: two groups with teachers and two groups with helpers (Kitzinger, 1994; Malterud, 2012). As we wanted to facilitate an open dialog with exploration of the participant's experiences, we used semi-structured exploratory interviews (Binder, Moltu, Hummelsund, Sagen,

& Holgersen, 2011). The first author conducted the interviews, whereas the co-researcher added questions and made notes. The interviews were audiotaped and transcribed verbatim. In one of the interviews, we had a problem with the recording, so parts of the interview were transcribed verbatim and the last part was written as an abstract in collaboration between the first author and the co-researcher.

*Thematic analysis*

Thematic analysis was used to analyze the material according to the research questions (Braun & Clarke, 2006). The material was imported to the software program NVivo for organization and analysis. In the first step, the first author listened to the audiotapes and read all the interview transcripts to get an initial impression of the material. She noted down initial thoughts and reflections. In the next step, the meaningful units of the material such as illustrative quotations and descriptions were identified and coded into initial codes (Table I). For example, the meaningful unit: "To create a safeness ... safeness through a relationship is the key to our success ..." was coded as "The importance of safeness." The first author presented transcripts of meaningful units and discussed preliminary themes with the competence group for feedback. The preliminary themes and associated codes were discussed with the other authors and rearranged into main themes. These themes were discussed with the competence group and the co-researcher and adjusted. The meaningful unit above together with other similar meaningful units was arranged into the subtheme: "To create a safe haven by adapting to the individual needs of each student." This subtheme was then arranged in the main theme: "To be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life."

*Ethical approval*

The study was approved by the Norwegian Social Science Data Services (NSD). After a complete description of the study to the participants, written

Table I. Analyzing process.

Meaningful unit	Code	Subtheme	Main theme
"To create a safeness ... safeness through a relationship is the key to our success ..."	"The importance of safeness"	"To create a safe haven by adapting to the individual needs of each students"	"To be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life"
"We work on the engine together, and talk all the time. We talk about everything. We have something in common ... In this way we develop relationships."	"Development of TSR through collaboration and common interests"	"The joys of collaboration in developing common interests"	"Collaborative relationships between teachers and students"

informed consent was obtained. All data were made anonymous by moderating or removing details like names and places that could entail the risk of participants being identified.

**Findings**

Four main themes were identified in the analysis: (1) to be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life, (2) collaborative relationships between students and teachers, (3) flexible boundaries in the relationship between teachers and students and (4) organization of classes and procedures set the stage for TSR (Table II).

*To be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life*

All focus groups highlighted the importance of teachers responding to the students’ individual needs and to recognize the students in their everyday life. Negative expectations and unresponsiveness from teachers were described as destructive ways of not recognizing the students and responding to their needs.

*The recognition lies in the small things.* Both teachers and helpers described that they thought it was important to show recognition for students in what they described as “the small things.” Some of the teachers said that they call out the name of every student in each class and look them in the eyes to get an impression of how the students are doing each day. Some described how they shake hands with all students every day. The groups of helpers said that small things like looking at the student or asking them questions could be important to make the students feel recognized. One helper said: “It is as simple as saying: Are you doing OK today?” A teacher that had worked for decades said that he decided to do something about his relationship with the students a

few years ago. He started to give the students small well-deserved compliments in each class. He found out that it worked very well in developing positive relationships with the students and that he now felt much more satisfied with his work.

*To create a safe haven by adapting to the individual needs of each student.* Being recognized was also described as creating a safeness by acknowledging the individual needs of the students. Safeness was described as the basis of a healthy learning environment but also as a foundation of trust and positive relationships between the teacher and student. One teacher said: “To create a safeness . . . safeness through a relationship is the key to our success.” Some of the teachers said that safeness makes it easier to talk about difficult things with the students. The helpers described safeness as being especially important to students who have mental health problems. They talked about how the teacher, for example, can avoid asking questions in plenum to students that have problems with anxiety. Both teachers and helpers discussed the special needs of students who had a difficult time at home, had mental health problems and were at risk of dropping out. They described how they had experienced teachers who had been of great support to these students by facilitating and making some special arrangements that made it possible for the students to continue schooling. Some of the helpers described these students’ relationships with their teachers as a rescue. Both helpers and teachers said they had experienced students who looked upon school as a safe haven in a challenging life. One helper said:

I have met students that have had mental health problems and inhuman conditions at home . . . And the students of course struggle at school . . . but because they have developed a good relationship with teachers; when the student is laying over the desk and is really tired . . . so rather than passing negative comments the

Table II. Themes.

To be recognized as a person with strengths and challenges in everyday life	Collaborative relationships between teachers and students	Flexible boundaries in the relationships between teachers and students	Organization of classes and procedures set the stage for the TSR
The recognition lies in the small things	Mutuality and responsibility in the relationships	From formal relationships to personal matters	Class size and class frequency influence TSR
To create a safe haven by adapting to the individual needs of each student	The joys of collaboration in developing common interests	Exceeding the expectations	Procedures and meetings that matters
Communicating negative expectations and unresponsiveness		Protecting the boundaries	

teacher gives them a supporting hand on the shoulder . . . The teacher knows what's going on and says: 'keep up the good work, we will help you'.

The teachers discussed how they could help students that they considered in need of special attention in everyday life. One teacher said:

I think it is important to see the signals in class, and adjust. If you notice that a student is feeling well or not . . . then you have to consider how much you are going to push them. And maybe you should talk to the student or at least be considerate.

The teachers said that they liked to help each student but some of them found it challenging when they were responsible for a large number of students. The helpers talked about experiences with teachers that do a lot to help students at risk with individual arrangements; they thought this helped these students to stay in school. The teachers also discussed whether there was too much focus on students and their special needs. Some of the teachers with the larger classes had experienced that students sometimes preferred to be rather anonymous in class.

*Communicating negative expectations and unresponsiveness.* The helpers discussed experiences with teachers who had negative expectations for the students. They discussed how this can influence students both on individual levels and as a group. One helper told about an experience he had when he visited a class:

I really reacted to it when I was there. Because she said it all the time: 'It's just a mess with them, everything is just trouble with them . . . They just can't get anything right' . . . And I thought: If you hear this long enough, then you will become a loser . . . This is not what they need to accomplish something in life.

They also described teachers that seemed to have negative expectations and sarcastic comments to students that rarely showed up for class. They had experienced that such comments could be hurtful for these students, their relationships with teachers were already poor and it made it even more difficult to show up for school.

The helpers also discussed situations where teachers did not respond to students' needs. They talked about students that had told them that the teacher did not seem to care when students left in the middle of a class. One informant told about a girl who was bullied in class, they talked to the teacher

three times about it before he did anything about the situation. This was very difficult for the student who had a very hard time and was considering quitting school.

*Collaborative relationships between teachers and students*

The TSR was described as a mutual relationship between students and teachers; challenges related to the asymmetry of the TSR were discussed. Collaboration in working on common interests and activities was described as a particularly powerful way of developing TSR.

*Mutuality and responsibility in the relationships.* The teachers talked about TSR as a mutual relationship and discussed different challenges related to this. They underlined that students also have a responsibility for a positive TSR. They discussed how they sometimes experienced that students had decided "not to like" the teacher and how challenging this can be. However, they emphasized that there is a strong asymmetry in the relationship and that the teacher always has the responsibility of showing the students' respect. One of the teachers summed up:

As teachers, we cannot decide to dislike a certain student. That would be completely wrong, because then we would not be doing our job. Therefore, we must . . . make an effort . . . but it is challenging. We cannot be best friends with all of them . . .

However, sometimes teachers meet students that they do not like and whom they find difficult to relate to. Discussing this challenge, the teachers expressed acceptance for the fact that they do not like all students but they feel responsible to treat all students with respect.

The groups of helpers talked about how mutual respect between teachers and students is crucial in building relationships. They addressed the asymmetry of TSR and pointed out the teachers as mainly responsible for the relationships and to make clear what the teachers expect of the students as a basis for mutual relationships.

*The joys of collaboration in developing common interests.*

The teachers described how they develop relationships with students as they collaborate in doing a practical task or going hiking together. Teachers from the sports program said that they experienced special and closer relationships with the students

when they go on hiking trips and sports events. One of these teachers said:

We sleep in the same tent. We live together, we cook together, and sometimes we go away for one week. It is almost something private. And we as the teachers are allowed to take part. I find it is very important.

Some teachers said that it is easier for them to connect with the students when they have a common interest, for example, sports. These teachers said that they felt that the class environment and relationship with the students in the sports program were especially positive. Teachers in VP had similar experiences. They talked about how they connected and found it easy to learn to know students when they spend several hours a week collaborating: "We work on the engine together, and talk all the time. We talk about everything. We have something in common . . . . In this way we develop relationships." Both students' and teachers' engagement with the school subjects were described as important in the development of TSR. The teachers said that they establish positive relationships through engagement with the teaching. They highlighted the fact that they are first and foremost teachers and their task is to teach. One teacher stated: "a big part of the relationships is established through the teaching . . . we should not separate the two . . ." Some teachers said that they think that it is difficult to form a good relationship with students that do not like their school subject. Others said that it is possible to develop the relationship through their own engagement with the school subject. The helpers discussed engagement for the school subjects both as a positive factor that motivates students to attend classes and as a negative factor that makes students drop classes when teachers are regarded as bad teachers. One of the helpers said: "When the teacher is good, the student is happy with the school subject. It means a lot. That engagement is also a sign of teachers' care." During the discussion of this topic, the helpers talked about the importance of good teachers that promote students' engagement. Some said that when students are engaged, they will experience that they master schoolwork and it will make them feel better. On the other hand, the helpers had noticed students skipping classes because the students regarded their teacher as uncommitted and bad at teaching.

#### *Flexible boundaries in the relationships between teachers and students*

Both teachers and helpers discussed how they had experienced that the boundaries of TSR had

changed over time. They described how a relationship that used to be more distant and professional had developed into a closer and more personal relationship. They discussed possibilities and pitfalls related to closeness and distance in TSR.

*From formal relationships to personal matters.* Both teachers and helpers said that nowadays it is common for students to talk to their teachers about difficult and personal challenges in their lives. One of the teachers who had worked in the field for decades said: "When I started out as a teacher the students called me by my surname, nowadays they tell me about trouble in their love life and expect me to make special arrangements when they have a heart-ache." They discussed experiences of a development over the past decade to more openness regarding students' emotional matters and mental health. One teacher said: "In the old days the focus was solely on the academic part, but now the focus is more on the student as a person." The participants reflected upon whether this development could be a reflection of a development in society in general. Both teachers and helpers said that they now experience more equal and open relationships between teachers and students.

*Exceeding the expectations.* The participants brought up experiences related to TSR where teachers did something extraordinary for some students. One teacher said that she had promised a student that had dropped out several times before, a small present if he stayed in school this year. This was partly a joke in class but she now, halfway through the year, experienced that the student still showed up for school. Another teacher told about how he went with a student to a police interrogation because he knew that the student had no one else to go with him. The helpers told stories of teachers that would regularly pick up students every morning on their way to school because they were worried that students would dropout. They also described how teachers helped students with small things like postponing a test or handing over some papers the students forgot. They reflected upon how this could be of great help to students that struggle and are at risk of dropping out.

*Protecting the boundaries.* Teachers also brought up challenges related to closeness and how it was important to protect the boundaries between teachers and students. They described how it could be difficult for the teachers to draw a line when students have personal problems and seek a lot of contact. Several of the teachers stated that they are not psychologists;

they are not supposed to offer treatment and sometimes they found it hard to know how to handle the students' problems. One teacher said:

I have had students calling me in the evening. They have had mental health problems. Sometimes it is a dilemma, because they do not have many others to turn to. But I don't know what's best for them when they are ill ...

Both the teachers and the helpers described that some teachers worry a lot about their students. Some of the helpers said that the teachers are some of the first to know if something is wrong with the students because they know them so well and see the students frequently. The primary contact teacher will often have a meeting with the students if they worry about them, but both teachers and helpers said that it is important to have a distinction between talking to the students about their problems and treating mental illnesses. All groups highlighted that experts should treat mental health illness. One helper said: "When it comes to someone who needs treatment ... then a different professional has to take over. Psychologist and school nurses are the ones who know this profession ...". Some teachers said that they would contact the school nurse when they were worried about the students' mental health while others found it difficult to know when it is necessary to get assistance.

Both teachers and helpers emphasized the importance of not getting too close with all students. Some said that some students do not want close relationships with their teachers.

One experienced teacher said:

I was too close, and that relationship has been a disaster for over a year now. But it looks like it's getting a little bit better now. He didn't want to talk to me for over a year ...

Another teacher said: "And some of them I don't want to push myself onto sometimes, because some create a brick wall around themselves, others are more inviting. And that's the way it is." The teachers highlighted the importance of respecting students' wishes of wanting to keep things private.

#### *Organization of classes and procedures set the stage for the TSR*

All groups discussed structural conditions such as organization of classes and different school procedures and meeting as important factors contributing to the forming and development of TSR.

*Class size and class frequency influence TSR.* The difference in organization of VP and SGS was described as particularly important for the development of TSR. In SGS, the maximum number of students in each class is 30, whereas in vocational classes the maximum is 15. The organization of the different programs and classes lead to big differences in how many students each teacher teaches. Some teachers in gym and geography said that they have the students for 2 h a week; others typically in the VP have the same students for 10–15 classes a week. Therefore, there were big differences in how many students the teachers had to relate to. Some of the vocational teachers said that they had 12 students in total this year, while the gym teachers said they had up to 200 students. Both teachers and helpers discussed how this organization influenced the TSR. One teacher from a VP said: "Because you have so many classes with them. So this relationship ... I don't want to say it's better, but you at least have the possibility to create that safeness, trust and to acknowledge each student ...". Other teachers talked of how it was possible to connect with 30 students when they have many classes with the same students: "I think I have time to talk to all 30 students in class ... I walk around the classroom and sit down beside them ... we have 10 classes a week together ...". Both teachers and helpers discussed how the organization of VP gave the teachers the opportunity to follow the students more closely. As one helper put it: "The most important thing is that students feel that the teachers recognize them, both regarding the school subjects and especially psychosocially. That seems easier when there are fewer students in class."

*Procedures and meetings that matters.* The influence of school organization and procedures on TSR was discussed in all groups. All upper secondary schools have a system where each student has a primary contact teacher who has a special responsibility to follow-up with the individual student. The primary contact teachers are obliged to have structured meetings following certain procedures with their students every year. Some of the helpers emphasized the importance of the structure of these meetings. One helper said:

They are obliged to have these meetings with the students ... The primary contact teacher should allocate ample time for the meeting and conduct a good meeting ... The management at school tries to quality assure these meetings, so this is not entrusted to coincidences and to the individual teachers.

On the other hand, critical views about these procedures and the importance of the informal conversations with the students were also presented. Like this teacher:

... that first meeting, I don't think we get a lot of personal insight. It is a bit superficial, I think. When we are supposed to follow these forms and tick in some boxes. It is more in the informal conversations at recess, when you meet someone in the corridor, at the library and grab them ... or they grab the teachers ... There is much more to these conversations ...

A helper said:

I am getting worried about the abstraction of useful approaches ... It's like once you have a plan and put it on a paper then you are saved. We know that engagement is what helps, personal engagement, to show an actual interest for the person you are confronting ...

The teachers also brought up how they felt obliged to prevent students from dropping out. They explained how dropout prevention was highly emphasized by the management as a determination of success and that the schools' budgets depend upon students' graduation.

—and we are obliged to get them through ... in a way ... and we cannot just let them go because the statistics are something that are used to determine whether a school is successful ... — and the economy ... because of the budget, it comes with the student.

Social workers, school nurses and school advisors were described as important collaborators and as resources in helping students with both mental health problems and risk of dropping out. Network meetings were frequently used as a collaborative intervention for these students. These meetings are typically held once a month and include the student, the primary contact teacher, parents, school advisor and school nurse. The meetings were described as a contribution to promote tighter and more positive relationships between students and teachers. One helper reflected upon this: "The students' have positive experiences with these meetings because they notice that they get a completely different approach and a close relationship with their primary contact teacher. And they will get much more help in everyday life."

## Discussion

In this study, we have explored how teachers and helpers experience that TSRs are developed and

promoted in upper secondary school. We have also explored their experiences of important relational qualities concerning students' mental health and dropout in upper secondary school.

The participants in this study described how they found it important for teachers to recognize each student and facilitate safeness in students' everyday life. Communicating negative expectations and unresponsiveness were described as negative qualities of TSR. Collaboration between teachers and students in working together on common interests and practical tasks was described as an important quality of developing TSR. The participants reflected upon the change in expectations from students regarding the boundaries of TSR, and it had developed over time and now involves more personal matters and closer relationships. Situations where teachers do something extraordinary for students were described as positive, but challenges related to closeness in the relationship were also brought up. Contextual matters like class size, frequency and collaborative meetings were described as setting the stage for TSR. We present our discussion around the emotional and collaborative qualities of TSR. We will also discuss some of the contextual factors contributing to the development of TSR.

In our analysis, we have identified several emotional qualities related to TSR: safeness, recognition, closeness, unresponsiveness and negative expectations. To facilitate safeness was emphasized as especially important to students with mental health problems. Considering the fact that youth with mental problems often have problems with anxiety and insecurity, a TSR that facilitates safeness seems important. Other studies have identified safeness as an important component of students' school climate that influences students' life satisfaction in a positive way (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006). Creating a safeness can potentially also prevent dropout as other studies have shown that feeling unsafe is a risk factor for students staying at home and eventually dropping out of school (Gietz & McIntosh, 2014). Based on these findings, it appears to be an interplay between feeling safe, life satisfaction in general, mental health and dropout.

Recognition and responding to students' personal needs were highlighted as important in our study. Adolescence is a vulnerable time in life and recognition by other adults can be crucial in protecting young people at risk. Students that have dropped out of school have reported that they felt invisible and overlooked by teachers and the school system (Natland & Rasmussen, 2012). Students with mental health problems often refrain from asking for help at school because of low self-esteem, anxiety or negative thinking patterns. By recognizing and adapting to

their needs, these students might get the help they need to stay in school. Our study showed that recognition often lies in the small details of everyday interactions like asking the students if they are ok. This finding is in line with studies from the mental health field that emphasize the importance of “the small things” that make a big difference (Davidson & Johnson, 2013; Ness, 2016). Other studies have found emotional support, care, empathy and warmth as important concepts to promote students’ mental health and prevent dropout (Cornelius-White, 2007; Croninger & Lee, 2001; Langaard & Toverud, 2009; Wang et al., 2013). Although these emotional concepts were not identical with the concept of recognition and adapting to students’ needs, they were similar and reflect the complexity of emotional qualities of TSR.

Communicating negative expectations and unresponsiveness were found to be negative qualities of TSR in our study. This is in line with other studies that have identified the negative concepts of “labeling” and “judgment” (McGrath, 2009; Muller, 2001). These concepts are referring to situations where the self-identity and behavior of the students are influenced by the terms used to describe or classify them in negative ways. “Labeling” and “judgment” were related to negative TSR and have the potential to lead to lower self-esteem for students, disconnection with school and eventually dropout (McGrath, 2009; Muller, 2001). This was supported by our study where the participants described students that did not show up for school because of negative relationships with teachers. These findings are especially worrisome as negative TSR has been found to be quite stable and persistent over time (Roorda et al., 2011). In addition, students at risk often have more negative TSR than normative students (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011; Hamre & Pianta, 2001).

Our analysis showed that collaboration is regarded as important in developing TSR. In our findings, teachers especially in VP highlighted the importance of developing relationships through collaboration on practical tasks and hiking trips. The collaboration of working on common interests and engagement for the school subjects were described as something that promoted positive relationships, common experiences and informal talks. Studies of resilience in youth emphasize the power of the ordinary processes in the everyday life of youth and children (Masten, 2001). In our findings, the informal talks and collaborative ways of spending time together represent ordinary processes in youths’ everyday life that have the potential to influence both students’ mental health and dropout. Collaboration is essential in establishing helping relationships. Other studies have shown that collaboration and informal talks are

crucial in recovering from mental illnesses (Borg & Topor, 2014; Karlsson & Borg, 2013). Collaboration and informal talks between teachers and students may have some of the same potential. A study by Croninger and Lee (2001) found that informal talks between teachers and students were strongly related to reduce dropout in students at risk. Interventions of prevention of dropout and promotion of students’ mental health often emphasize special interventions and treatment, the ordinary processes like collaboration and small-talk are often underrated.

Our findings showed that the teachers experience a prevailing expectation from students to be involved on a closer and more personal level with their students. Other studies have also found that closeness in TSR is particularly important to students as they grow older (Roorda et al., 2011). At the same time, there is an increasing focus in society on academic achievement and reduction in dropout rates (Markussen, Froseth, & Sandberg, 2011; Mausethagen, 2015). An academic focus and a relational focus are often presented as dichotomous. However, many studies indicated that teaching based on both relational and academic support produce the best academic results (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). In our study, the joys of collaborating together on common interests showed how teachers and students develop relationships through teaching and how these concepts are intertwined. The findings in our study highlighted the important role teachers have of promoting mental health in students’ everyday life by recognizing the students as persons. Nevertheless, our findings also showed that it can be demanding for teachers to balance the closeness and personal dimensions regarding students’ mental health issues. This is in line with other studies that have found that teachers are struggling to deal with the complexity of their roles and the many expectations for them (Graham, Phelps, Maddison, & Fitzgerald, 2011; Mausethagen, 2015).

Our findings suggested that contextual factors like class size and frequency of classes contribute in setting the stage for TSR. These findings underline the importance of a developmental systems understanding of the TSR where different multilevel factors interact in the development of TSR (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Class size has been frequently studied and discussed. Hattie (2009) concluded in his meta-study that class size was not significant for students’ performance and achievement. On the other hand, the same meta-study showed that TSR and the time teachers spent with students were significant (Hattie, 2009). However, in our study we are looking at the TSR in particular relation to students’ mental health and dropout. The structural factors like class size and frequency affect how many

students each teachers relate with. As our findings showed that the participants express an increasing expectation for more personal TSR, recognition of each student and adapting to students' individual needs it sounds demanding to achieve this for teachers that relate to 200 students. It seems likely that teachers that relate to 12 students have better opportunities to recognize each student and adapt to their individual needs. Likewise, it is easier to get to know the students when the classes are more frequent.

#### *Limitations and reflexivity*

The first author who carried out the interviews in this study has worked as a clinician within youth mental health care. This brings the possibility of a bias in understanding the participants' experiences in light of former experiences. On the other hand, the researcher's experiences can also make it easier to familiarize with the scope of the study.

The study used a participatory approach. However, there was an imbalance between the professional researchers and the co-researchers in the degree of involvement, educational background and perspectives that affect their influence in the study may hinder true participative involvement in the research process. Bringing in a young co-researcher with lived experiences from dropout is supposed to contribute to reflexivity in the study by, for example, contributing in reframing the questions in the interview guide. However, some of the participants may not feel free to express their experiences with TSR when a young co-researcher is present during the interviews.

Traditionally, participatory research has been viewed as biased; however, one could also argue that all researchers have an impact on the research process (Veseth, Binder, Borg, & Davidson, 2012). In this study, we aimed to use the researchers' subjectivity as an opportunity to understand the participants in a broader perspective. As this approach demands reflexivity both researchers and co-researchers focused on being aware of our preconceptions in this study, we reflected together on how this influenced the research process.

A limitation in using focus groups as a method of exploring the TSR lies in the problem of distinguishing between the participants' expressed experiences of TSR and their ideas of what would be an ideal TSR.

#### **Conclusion**

In this study, we have found that teachers and helpers describe and experience collaborative, emotional and contextual qualities as important in the development of TSR in upper secondary school.

The findings of our study suggest that teachers and helpers experienced that TSR may have the potential to play a role in promoting mental health in students' everyday life. The findings showed how teachers can support students with mental health problems. However, the findings also indicated that the participants have experienced that negative qualities of TSR can contribute to push students out of school. On the other hand, students can find school to be a safe haven when the TSR is safe and adapted to their personal needs.

The interplay between contextual factors and the development of TSR calls for awareness from decision-makers and school management to facilitate structures that promote positive TSR. A challenge here seems to be how schools can provide more supportive cultures for the teachers who struggle to balance their roles as both educators and supportive adults. The findings of positive and negative emotional qualities of TSR call for awareness in teachers' educational programs. Teachers should focus on developing strategies on how to avoid negative emotional qualities of TSR like unresponsiveness, but also how to develop positive qualities of TSR like safeness. The findings of this study call for a higher awareness of the informal everyday processes, the collaboration between students and teachers and how this may influence students' lives.

#### **Acknowledgements**

We wish to thank the participants for sharing their views and experiences. In addition, we thank the co-researchers for their valuable contributions.

#### **Conflict of interest and funding**

The study is funded by the Akershus County Council.

#### **References**

- Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Management Review*, 28(1), 13–33. doi: <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2003.8925191>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256–267. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Bergeron, J., Chouinard, R., & Janosz, M. (2011). The impact of teacher–student relationships and achievement motivation on students' intentions to dropout according to socio-economic status. *US–China Education Review B*, 2(2), 273–279.



- Binder, P.-E., Holgersen, H., & Moltu, C. (2012). Staying close and reflexive: An explorative and reflexive approach to qualitative research on psychotherapy. *Nordic Psychology, 64*(2), 103–117. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2012.726815>
- Binder, P.-E., Moltu, C., Hummelsund, D., Sagen, S. H., & Holgersen, H. (2011). Meeting an adult ally on the way out into the world: Adolescent patients' experiences of useful psychotherapeutic ways of working at an age when independence really matters. *Psychotherapy Research, 21*(5), 554–566. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10503307.2011.587471>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934–946. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Borg, M., Karlsson, B., Kim, H. S., & McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13*(1). Retrieved from January 2, 2016, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1793>
- Borg, M., Karlsson, B., Lofthus, A.-M., & Davidson, L. (2011). "Hitting the wall": Lived experiences of mental health crises. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 6*(4). doi: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v6i4.7197>
- Borg, M., & Kristiansen, K. (2009). Medforskning: Å forske sammen for kunnskap om psykisk helse [Collaborative research: Developing knowledge in mental health in partnerships]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, M., & Topor, A. (2014). Virksomme relasjoner: Om bedringsprosesser ved alvorlige psykiske lidelser [Helpful relationships: Recovery in severe mental illness] (3rd ed.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research, 27*(1), 19–30. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/swr/27.1.19>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298563>
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record, 103*(4), 548–581.
- Davidson, L., & Johnson, A. (2013). It's the little things that count. Rebuilding a sense of self in schizophrenia. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 10*(3), 258–263.
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S., & Bjørngaard, J. H. (2013). Adolescent health and high school dropout: A prospective cohort study of 9000 Norwegian adolescents (the young-hunt). *PLoS One, 8*(9), e74954. doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0074954>
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools, 48*(6), 556–572. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20576>
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 71–95.
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian school-children aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 217–225. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Drugli, M. B., Kløkker, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian school-children? *Evaluation & Research in Education, 24*(4), 243–254. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatt, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(1), 110–122. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592–608. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Gietz, C., & McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(3), 161–176. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0829573514540415>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching, 17*(4), 479–496. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Karlsson, B., & Borg, M. (2013). *Psykisk helsearbeid* [Mental health work]. Oslo: Gyldendal.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness, 16*(1), 103–121. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polese, J. (2011). *School dropout and completion*. Dordrecht: Springer.
- Langaard, K., & Toverud, R. (2009). "Caring involvement": A core concept in youth counselling in school health services. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 4*(4), 220–227. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v4i4.5018>
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal, 40*(2), 353–393. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., & Marcotte, D. (2014). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *The Journal of Educational Research, 107*(2), 103–110. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.753857>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* [Focus groups as a research method in medicine and health science]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Froseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper

- secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* [The teacher in change?]. Oslo: Universitetsforlaget.
- McGrath, B. (2009). School disengagement and “structural options” narrative illustrations on an analytical approach. *Young*, 17(1), 81–101. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/110330880801700106>
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241–255. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x>
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751–762.
- Natland, S., & Rasmussen, M. (2012). Jeg var ganske usynlig [I was rather invisible]. *Fontene Forskning*, 12(1), 4–17.
- Ness, O. (2016). De små ting—om relasjonell etikk og samarbeid [The small things—relational ethics and collaboration]. In B. Karlsson (Ed.), *Det går for sakte* [It's moving too slowly] (pp. 58–71). Oslo: Gyldendal.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wéndt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet: Rapport [Teachers competence and students' learning in pre-school and school: A systematic review]. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In H. Yoshikawa & M. Shinn (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 21–39). Oxford: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology*: Vol. 7, (pp. 199–234). New York: Wiley & Sons.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., & Kuo, E. S. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 30(1), 119–124. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02287817>
- Veseth, M., Binder, P.-E., Borg, M., & Davidson, L. (2012). Toward caring for oneself in a life of intense ups and downs: a reflexive-collaborative exploration of recovery in bipolar disorder. *Qualitative Health Research*, 22(1), 119–133.
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690–705. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027916>

**Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,**  
**University of Bergen**

<b>1980</b>	Allen, H.M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse ( <i>Lagopus L. Lagopus</i> ).
<b>1981</b>	Myhrer, T., Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
<b>1982</b>	Svebak, S., Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
<b>1983</b>	Myhre, G., Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, R., Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, R.J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
<b>1984</b>	Kolstad, A., Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, T., Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
<b>1985</b>	Hellesnes, T., Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, W., Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
<b>1986</b>	Hagtvet, K.A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, F.K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
<b>1987</b>	Aarø, L.E., Dr. philos.	Health behaviour and socioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, K., Dr. philos.	Arbeidsløse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, J.C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, F.C., Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, B., Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
<b>1988</b>	Kaufmann, A., Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

	Mykletun, R.J., Dr. philos.	Teacher stress: personality, work-load and health.
	Havik, O.E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
<b>1989</b>	Bråten, S., Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, B., Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
<b>1990</b>	Flaten, M.A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
<b>1991</b>	Alsaker, F.D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, P., Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
	Endresen, I.M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, A.O., Dr. philos.	Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
<b>1992</b>	Dalen, K., Dr. philos.	Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
	Bø, I.B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, M.E., Dr. philos.	The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
	Torgersen, A.M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
<b>1993</b>	Larsen, S., Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.
	Nordhus, I.H., Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
	Thuen, F., Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, R., Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, B.H., Dr. psychol.	Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
<b>1994</b>	Tønnessen, F.E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, G., Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.

	Asbjørnsen, A.E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.
	Bru, E., Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospitale staff.
	Braathen, E.T., Dr. psychol.	Prediction of exellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, B.F., Dr. philos.	Det flytende kjønnet. Om lederskap, politikk og identitet.
<b>1995</b>	Sam, D.L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, I.-K., Dr. philos	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Ø., Dr. philos.	Cognitive style and insight.
	Nordby, H., Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, A., Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, W.J., Dr.philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, W., Dr.philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
	Aas, H.N., Dr. psychol.	Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
	Bjørkly, S., Dr. psychol.	Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
<b>1996</b>	Anderssen, N., Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr. psychol.	Coping in extreme environments: The role of personality.
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygaard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.

	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.
<b>1997</b>	Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr. philos.	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr. philos.	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Teka, Dr. philos.	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos.	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
	Manger, Terje, Dr. philos.	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
<b>1998</b> <b>V</b>	Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos.	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
	Skogstad, Anders, Dr. philos.	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol.	Return to work in low back pain patients.
	Besemer, Susan P., Dr. philos.	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
<b>H</b>	Winje, Dagfinn, Dr. psychol.	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr. philos.	The effects of mood on creative problem solving.
	Eriksen, Hege R., Dr. philos.	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr. psychol.	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
<b>1999</b> <b>V</b>	Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos.	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
	Samdal, Oddrun, Dr. philos.	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr. philos.	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos.	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjoner for terapi og terapeutiske teoriar.

<b>H</b>	Saban, Sara, Dr. psychol.	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.
	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
<b>2000 V</b>	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
<b>H</b>	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
<b>2001 V</b>	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
<b>H</b>	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinneres kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
<b>2002 V</b>	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.

	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.
	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
<b>H</b>	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
<b>2003</b> <b>V</b>	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
<b>H</b>	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
<b>2004</b> <b>V</b>	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.



	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.
	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportpersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
<b>2004</b> <b>H</b>	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
<b>2005</b> <b>V</b>	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
<b>2005</b> <b>H</b>	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wiiium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
<b>2006</b> <b>V</b>	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teoriehistorisk framstilling.

	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.
	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
<b>2006</b>	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
<b>H</b>	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
<b>2007</b>	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
<b>V</b>	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints

	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work
	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
<b>2007</b>	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
<b>H</b>	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
<b>2008</b>	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
<b>V</b>	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
<b>2008</b>	Brønnick, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
<b>H</b>	Posserud, Maj-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
<b>2009 V</b>	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.
	Foss, Else	Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen.
	Westrheim, Kariane	Education in a Political Context: A study of Knowledge Processes and Learning Sites in the PKK.
	Wehling, Eike	Cognitive and olfactory changes in aging
	Wangberg, Silje C.	Internet based interventions to support health behaviours: The role of self-efficacy.
	Nielsen, Morten B.	Methodological issues in research on workplace bullying. Operationalisations, measurements and samples.
	Sandu, Anca Larisa	MRI measures of brain volume and cortical complexity in clinical groups and during development.
	Guribye, Eugene	Refugees and mental health interventions
	Sørensen, Lin	Emotional problems in inattentive children – effects on cognitive control functions.
	Tjomsland, Hege E.	Health promotion with teachers. Evaluation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools: Quantitative and qualitative analyses of predisposing, reinforcing and enabling conditions related to teacher participation and program sustainability.
	Helleve, Ingrid	Productive interactions in ICT supported communities of learners
<b>2009 H</b>	Skorpen, Aina Øye, Christine	Dagliglivet i en psykiatrisk institusjon: En analyse av miljøterapeutiske praksiser
	Andreassen, Cecilie Schou	WORKAHOLISM – Antecedents and Outcomes
	Stang, Ingun	Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups
	Sequeira, Sarah Dorothee Dos Santos	The effects of background noise on asymmetrical speech perception
	Kleiven, Jo, dr.philos.	The Lillehammer scales: Measuring common motives for vacation and leisure behavior
	Jónsdóttir, Guðrún	Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap.
	Hove, Oddbjørn	Mental health disorders in adults with intellectual disabilities - Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behaviour
	Wageningen, Heidi Karin van	The role of glutamate on brain function

	Bjørkvik, Jofrid	God nok? Selvaktelse og interpersonlig fungering hos pasienter innen psykisk helsevern: Forholdet til diagnoser, symptomer og behandlingsutbytte
	Andersson, Martin	A study of attention control in children and elderly using a forced-attention dichotic listening paradigm
	Almås, Aslaug Grov	Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning.
	Ulvik, Marit	Lærerutdanning som danning? Tre stemmer i diskusjonen
<b>2010</b>	Skår, Randi	Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. En studie av sykepleieres læringserfaringer.
<b>V</b>	Roald, Knut	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar
	Lunde, Linn-Heidi	Chronic pain in older adults. Consequences, assessment and treatment.
	Danielsen, Anne Grete	Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction
	Hysing, Mari	Mental health in children with chronic illness
	Olsen, Olav Kjellevod	Are good leaders moral leaders? The relationship between effective military operational leadership and morals
	Riese, Hanne	Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises.
	Holthe, Asle	Evaluating the implementation of the Norwegian guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools
<b>H</b>	Hauge, Lars Johan	Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach
	Bjørkelo, Brita	Whistleblowing at work: Antecedents and consequences
	Reme, Silje Endresen	Common Complaints – Common Cure? Psychiatric comorbidity and predictors of treatment outcome in low back pain and irritable bowel syndrome
	Helland, Wenche Andersen	Communication difficulties in children identified with psychiatric problems
	Beneventi, Harald	Neuronal correlates of working memory in dyslexia
	Thygesen, Elin	Subjective health and coping in care-dependent old persons living at home
	Aanes, Mette Marthinussen	Poor social relationships as a threat to belongingness needs. Interpersonal stress and subjective health complaints: Mediating and moderating factors.
	Anker, Morten Gustav	Client directed outcome informed couple therapy

	Bull, Torill	Combining employment and child care: The subjective well-being of single women in Scandinavia and in Southern Europe
	Viiig, Nina Grieg	Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler i Norge
	Wolff, Katharina	To know or not to know? Attitudes towards receiving genetic information among patients and the general public.
	Ogden, Terje, dr.philos.	Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge.
	Solberg, Mona Elin	Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment.
<b>2011</b>	Bye, Hege Høivik	Self-presentation in job interviews. Individual and cultural differences in applicant self-presentation during job interviews and hiring managers' evaluation
<b>V</b>	Notelaers, Guy	Workplace bullying. A risk control perspective.
	Moltu, Christian	Being a therapist in difficult therapeutic impasses. A hermeneutic phenomenological analysis of skilled psychotherapists' experiences, needs, and strategies in difficult therapies ending well.
	Myrseth, Helga	Pathological Gambling - Treatment and Personality Factors
	Schanche, Elisabeth	From self-criticism to self-compassion. An empirical investigation of hypothesized change processes in the Affect Phobia Treatment Model of short-term dynamic psychotherapy for patients with Cluster C personality disorders.
	Våpenstad, Eystein Victor, dr.philos.	Det tempererte nærvær. En teoretisk undersøkelse av psykoterautens subjektivitet i psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi.
	Haukebø, Kristin	Cognitive, behavioral and neural correlates of dental and intra-oral injection phobia. Results from one treatment and one fMRI study of randomized, controlled design.
	Harris, Anette	Adaptation and health in extreme and isolated environments. From 78°N to 75°S.
	Bjørknes, Ragnhild	Parent Management Training-Oregon Model: intervention effects on maternal practice and child behavior in ethnic minority families
	Mamen, Asgeir	Aspects of using physical training in patients with substance dependence and additional mental distress
	Espevik, Roar	Expert teams: Do shared mental models of team members make a difference
	Haara, Frode Olav	Unveiling teachers' reasons for choosing practical activities in mathematics teaching

<b>2011</b> <b>H</b>	Hauge, Hans Abraham	How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance? An empirical investigation of a tailor-made approach to organisation learning in a municipal public service organisation.
	Melkevik, Ole Rogstad	Screen-based sedentary behaviours: pastimes for the poor, inactive and overweight? A cross-national survey of children and adolescents in 39 countries.
	Vøllestad, Jon	Mindfulness-based treatment for anxiety disorders. A quantitative review of the evidence, results from a randomized controlled trial, and a qualitative exploration of patient experiences.
	Tolo, Astrid	Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling.
	Saus, Evelyn-Rose	Training effectiveness: Situation awareness training in simulators
	Nordgreen, Tine	Internet-based self-help for social anxiety disorder and panic disorder. Factors associated with effect and use of self-help.
	Munkvold, Linda Helen	Oppositional Defiant Disorder: Informant discrepancies, gender differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function.
	Christiansen, Øivin	Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak.
	Brunborg, Geir Scott	Conditionability and Reinforcement Sensitivity in Gambling Behaviour
	Hystad, Sigurd William	Measuring Psychological Resiliency: Validation of an Adapted Norwegian Hardiness Scale
<b>2012</b> <b>V</b>	Rones, Dag	Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.
	Fjermestad, Krister Westlye	The therapeutic alliance in cognitive behavioural therapy for youth anxiety disorders
	Jenssen, Eirik Sørnes	Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg
	Saksvik-Lehouillier, Ingvild	Shift work tolerance and adaptation to shift work among offshore workers and nurses
	Johansen, Venke Frederike	Når det intime blir offentlig. Om kvinners åpenhet om brystkreft og om markedsføring av brystkreftsaken.
	Herheim, Rune	Pupils collaborating in pairs at a computer in mathematics learning: investigating verbal communication patterns and qualities
	Vie, Tina Løkke	Cognitive appraisal, emotions and subjective health complaints among victims of workplace bullying: A stress-theoretical approach
	Jones, Lise Øen	Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons.

<b>2012</b> <b>H</b>	Danielsen, Yngvild Sørebo	Childhood obesity – characteristics and treatment. Psychological perspectives.
	Horverak, Jøri Gytre	Sense or sensibility in hiring processes. Interviewee and interviewer characteristics as antecedents of immigrant applicants' employment probabilities. An experimental approach.
	Jøsendal, Ola	Development and evaluation of BE smokeFREE, a school-based smoking prevention program
	Osnes, Berge	Temporal and Posterior Frontal Involvement in Auditory Speech Perception
	Drageset, Sigrunn	Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer
	Aasland, Merethe Schanke	Destructive leadership: Conceptualization, measurement, prevalence and outcomes
	Bakibinga, Pauline	The experience of job engagement and self-care among Ugandan nurses and midwives
	Skogen, Jens Christoffer	Foetal and early origins of old age health. Linkage between birth records and the old age cohort of the Hordaland Health Study (HUSK)
	Leveresen, Ingrid	Adolescents' leisure activity participation and their life satisfaction: The role of demographic characteristics and psychological processes
	Hanss, Daniel	Explaining sustainable consumption: Findings from cross-sectional and intervention approaches
Rød, Per Arne	Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnsmessig beskyttelse	
<b>2013</b> <b>V</b>	Mentzoni, Rune Aune	Structural Characteristics in Gambling
	Knudsen, Ann Kristin	Long-term sickness absence and disability pension award as consequences of common mental disorders. Epidemiological studies using a population-based health survey and official ill health benefit registries.
	Strand, Mari	Emotional information processing in recurrent MDD
	Veseth, Marius	Recovery in bipolar disorder. A reflexive-collaborative exploration of the lived experiences of healing and growth when battling a severe mental illness
	Mæland, Silje	Sick leave for patients with severe subjective health complaints. Challenges in general practice.
	Mjaaland, Thera	At the frontiers of change? Women and girls' pursuit of education in north-western Tigray, Ethiopia
	Odéen, Magnus	Coping at work. The role of knowledge and coping expectancies in health and sick leave.
	Hynninen, Kia Minna Johanna	Anxiety, depression and sleep disturbance in chronic obstructive pulmonary disease (COPD). Associations, prevalence and effect of psychological treatment.



	Flo, Elisabeth	Sleep and health in shift working nurses
	Aasen, Elin Margrethe	From paternalism to patient participation? The older patients undergoing hemodialysis, their next of kin and the nurses: a discursive perspective on perception of patient participation in dialysis units
	Ekornås, Belinda	Emotional and Behavioural Problems in Children: Self-perception, peer relationships, and motor abilities
	Corbin, J. Hope	North-South Partnerships for Health: Key Factors for Partnership Success from the Perspective of the KIWAKKUKI
	Birkeland, Marianne Skogbrott	Development of global self-esteem: The transition from adolescence to adulthood
<b>2013</b>	Gianella-Malca, Camila	Challenges in Implementing the Colombian Constitutional Court's Health-Care System Ruling of 2008
<b>H</b>	Hovland, Anders	Panic disorder – Treatment outcomes and psychophysiological concomitants
	Mortensen, Øystein	The transition to parenthood – Couple relationships put to the test
	Årdal, Guro	Major Depressive Disorder – a Ten Year Follow-up Study. Inhibition, Information Processing and Health Related Quality of Life
	Johansen, Rino Bandlitz	The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces
	Bøe, Tormod	Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents
<b>2014</b>	Nordmo, Ivar	Gjennom nåløyet – studenters læringserfaringer i psykologutdanningen
<b>V</b>	Dovran, Anders	Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life
	Hegelstad, Wenche ten Velden	Early Detection and Intervention in Psychosis: A Long-Term Perspective
	Urheim, Ragnar	Forståelse av pasientagresjon og forklaringer på nedgang i voldsrate ved Regional sikkerhetsavdeling, Sandviken sykehus
	Kinn, Liv Grethe	Round-Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration.
	Rød, Anne Marie Kinn	Consequences of social defeat stress for behaviour and sleep. Short-term and long-term assessments in rats.
	Nygård, Merethe	Schizophrenia – Cognitive Function, Brain Abnormalities, and Cannabis Use
	Tjora, Tore	Smoking from adolescence through adulthood: the role of family, friends, depression and socioeconomic status. Predictors of smoking from age 13 to 30 in the "The Norwegian Longitudinal Health Behaviour Study" (NLHB)
	Vangsnes, Vigdis	The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.

	Nordahl, Kristin Berg	Early Father-Child Interaction in a Father-Friendly Context: Gender Differences, Child Outcomes, and Protective Factors related to Fathers' Parenting Behaviors with One-year-olds
<b>2014</b>	Sandvik, Asle Makoto	Psychopathy – the heterogeneity of the construct
<b>H</b>	Skotheim, Siv	Maternal emotional distress and early mother-infant interaction: Psychological, social and nutritional contributions
	Halleland, Helene Barone	Executive Functioning in adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). From basic mechanisms to functional outcome.
	Halvorsen, Kirsti Vindal	Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv
	Solbue, Vibeke	Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandrerdommer og norskfødte med innvandrereldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?
	Kvalevaag, Anne Lise	Fathers' mental health and child development. The predictive value of fathers' psychological distress during pregnancy for the social, emotional and behavioural development of their children
	Sandal, Ann Karin	Ungdom og utdanningsval. Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprossessar.
	Haug, Thomas	Predictors and moderators of treatment outcome from high- and low-intensity cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. Association between patient and process factors, and the outcome from guided self-help, stepped care, and face-to-face cognitive behavioral therapy.
	Sjølie, Hege	Experiences of Members of a Crisis Resolution Home Treatment Team. Personal history, professional role and emotional support in a CRHT team.
	Falkenberg, Liv Eggset	Neuronal underpinnings of healthy and dysfunctional cognitive control
	Mrdalj, Jelena	The early life condition. Importance for sleep, circadian rhythmicity, behaviour and response to later life challenges
	Hesjedal, Elisabeth	Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?
<b>2015</b>	Hauken, May Aasebø	« <i>The cancer treatment was only half the work!</i> » A Mixed-Method Study of Rehabilitation among Young Adult Cancer Survivors
<b>V</b>	Ryland, Hilde Katrin	Social functioning and mental health in children: the influence of chronic illness and intellectual function
	Rønsen, Anne Kristin	Vurdering som profesjonskompetanse. Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering

	Hoff, Helge Andreas	Thinking about Symptoms of Psychopathy in Norway: Content Validation of the Comprehensive Assessment of Psychopathic Personality (CAPP) Model in a Norwegian Setting
	Schmid, Marit Therese	Executive Functioning in recurrent- and first episode Major Depressive Disorder. Longitudinal studies
	Sand, Liv	Body Image Distortion and Eating Disturbances in Children and Adolescents
	Matanda, Dennis Juma	Child physical growth and care practices in Kenya: Evidence from Demographic and Health Surveys
	Amugsi, Dickson Abanimi	Child care practices, resources for care, and nutritional outcomes in Ghana: Findings from Demographic and Health Surveys
	Jakobsen, Hilde	The good beating: Social norms supporting men's partner violence in Tanzania
	Sagoe, Dominic	Nonmedical anabolic-androgenic steroid use: Prevalence, attitudes, and social perception
	Eide, Helene Marie Kjærgård	Narrating the relationship between leadership and learning outcomes. A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
<b>2015</b>	Wubs, Annegreet Gera	Intimate partner violence among adolescents in South Africa and Tanzania
<b>H</b>	Hjelmervik, Helene Susanne	Sex and sex-hormonal effects on brain organization of fronto-parietal networks
	Dahl, Berit Misund	The meaning of professional identity in public health nursing
	Røykenes, Kari	Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»
	Bless, Josef Johann	The smartphone as a research tool in psychology. Assessment of language lateralization and training of auditory attention.
	Løvvik, Camilla Margrethe Sigvaldsen	Common mental disorders and work participation – the role of return-to-work expectations
	Lehmann, Stine	Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity, and Risk Factors
	Knapstad, Marit	Psychological factors in long-term sickness absence: the role of shame and social support. Epidemiological studies based on the Health Assets Project.
<b>2016</b>	Kvestad, Ingrid	Biological risks and neurodevelopment in young North Indian children
<b>V</b>	Sælør, Knut Tore	Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet.
	Mellingen, Sonja	Alkoholbruk, partilfredshet og samlivsstatus. Før, inn i, og etter svangerskapet – korrelerer eller konsekvenser?
	Thun, Eirunn	Shift work: negative consequences and protective factors

	Hilt, Line Torbjørnsen	The borderlands of educational inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students
	Havnen, Audun	Treatment of obsessive-compulsive disorder and the importance of assessing clinical effectiveness
	Slåtten, Hilde	Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context.
	Ree, Eline	Staying at work. The role of expectancies and beliefs in health and workplace interventions.
	Morken, Frøydis	Reading and writing processing in dyslexia
<b>2016</b> <b>H</b>	Løvoll, Helga Synnevåg	Inside the outdoor experience. On the distinction between pleasant and interesting feelings and their implication in the motivational process.
	Hjeltnes, Aslak	Facing social fears: An investigation of mindfulness-based stress reduction for young adults with social anxiety disorder
	Øyeflaten, Irene Larsen	Long-term sick leave and work rehabilitation. Prognostic factors for return to work.
	Henriksen, Roger Ekeberg	Social relationships, stress and infection risk in mother and child
	Johnsen, Iren	«Only a friend» - The bereavement process of young adults who have lost a friend to a traumatic death. A mixed methods study.
	Helle, Siri	Cannabis use in non-affective psychoses: Relationship to age at onset, cognitive functioning and social cognition
	Glambek, Mats	Workplace bullying and expulsion in working life. A representative study addressing prospective associations and explanatory conditions.
	Oanes, Camilla Jensen	Tilbakemelding i terapi. På hvilke måter opplever terapeuter at tilbakemeldingsprosedyrer kan virke inn på terapeutiske praksiser?
	Reknes, Iselin	Exposure to workplace bullying among nurses: Health outcomes and individual coping
	Chimhutu, Victor	Results-Based Financing (RBF) in the health sector of a low-income country. From agenda setting to implementation: The case of Tanzania
	Ness, Ingunn Johanne	The Room of Opportunity. Understanding how knowledge and ideas are constructed in multidisciplinary groups working with developing innovative ideas.
	Hollekim, Ragnhild	Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases.
		Doran, Rouven
<b>2017</b> <b>V</b>	Katise, Masego	The power of context in health partnerships: Exploring synergy and antagonism between external and internal ideologies in implementing Safe Male Circumcision (SMC) for HIV prevention in Botswana

Jamaludin, Nor Lelawati Binti

The “why” and “how” of International Students’  
Ambassadorship Roles in International Education

Berthelsen, Mona

Effects of shift work and psychological and social work  
factors on mental distress. Studies of onshore/offshore  
workers and nurses in Norway.

