

SAMTALER GIR SAMHOLD

- DER TANKER OG FØLELSER SETTES I SVING

EN KVALITATIV STUDIE
AV ET PSYKISK HELSEFREMMEDE TILTAK
I VIDEREGÅENDE SKOLE

TØRE DAG BØE

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

FORORD

Om denne studien og oppgaven kan forstås som en ytring i ”livets store dialog” – så er det altså *min* ytring. Jeg tar på meg ansvaret. Men, med Bakhtin, en ytring tilhører aldri bare én. Andres ord og stemmer vil alltid klinge med. Oppgaven er slik både min ytring og samtidig en polyfoni, der et mangfold av stemmer klinger med.

Håpet er at elevenes tekster helt grunnleggende skal være med å gi stemme og tone til studien. Så først og fremst dem, som stilte opp skrev tekster. Jeg var begeistret fra første stund når jeg leste dem. Her gav de mye. Takk. Særlig vil jeg takke de to elevrepresentantene i URO-klassesamtaler, som gav meg konstruktive tilbakemeldinger og som jeg kunne konsultere underveis.

Det er videre mange jeg vil takke, som har bidratt og som også har sin stemme med i oppgaven.

Min veileder, John Lundstøl, og jeg har som regel hatt våre veiledningsmøter med kaffe og bolle på kafé som ypperlig ramme. Hans spenstige tanker og mangfoldige erfaringer har gjort arbeidet spennende. Takk.

Karl Erik Karlsen, Rolf Rohde og Dagfinn Ulland ved Sørlandet sykehus er sentrale i driften av URO-klassesamtaler. De har vært helt vesentlige døråpnere og støttespillere for meg i studien. Takk for tillit, hjelp og støtte. Og takk til ansatte ved skolen og alle som har vært samtaleledere i URO. Disse har raust åpnet klasserommet og latt meg se hvordan dette har vært gjennomført i praksis. Kollega Kari Vik ved Sørlandet sykehus, har hjulpet med inspirerende og samtidig konkrete og nyttige innspill, takk. Videre har Liv Tveit og Camilla Jensen Oanes fra ”forskingsamlingene” kommet med innspill i analysefasen, takk også til dem.

Takk til medstudenter og lærere ved Institutt for psykososial helse, UiA. Særlig til Astrid Hauan og Marianne Skoie. Vi har vært høyt oppe og langt nede sammen i bilen til og fra studiested i Arendal.

Til sist, dem som utgjør min verden, uansett og i hverdag og fest, Hanne, Bendik og Julian. De har måttet leve med en meget fjern og forvirret mann og far i en intensiv innspurt i skrivingen. Så takk til dere!

Skjernøy, Mandal, mai 2010

Tore Dag Bøe

INNHold

SAMMENDRAG.....	
SUMMARY.....	
KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 Oppgavens oppbygging.....	2
1.2 Hva er psykisk helse?.....	2
1.3 Psykisk helse blant barn og unge	3
1.3.1 Noen tall for psykisk helse og uhelse blant barn og unge	3
1.3.2 Hvilke forhold er bestemmende for ungdommers psykiske helse?.....	5
1.3.3 Hva sier ungdommene selv?.....	6
1.4 Psykisk helsefremmende arbeid	8
1.5 Psykisk helse i skolen.....	10
1.6 URO-klassemøter – et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole ...	14
1.6.1 URO-programmet.....	14
1.6.2 URO-klassemøter	15
1.6.3 Et praksisstyrt program, ikke en programstyrt praksis.....	15
1.6.3 URO-klassemøter sammenlignet med andre programmer	16
KAPITTEL 2: STUDIENS HENSIKT OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	18
2.1 Innenfraforskning og innenfraperspektiv	18
2.2 En studie av tiltaket eller tiltakets virkning? - kausalitet versus hermeneutikk....	19
2.3 Studiens hensikt og forskningsspørsmål	20
KAPITTEL 3: NOEN METODOLOGISKE REFLEKSJONER -STUDIEN SOM EN REISE OG ELEVTEKSTENE SOM YTRINGER	21
3.1 Forskeren som gruvearbeider eller en reisende.....	21
3.2 Elevenes tekster forstått som ytringer – i Bakhtinsk forstand.....	23
KAPITTEL 4: METODISK TILNÆRMING.....	26
4.1 Valg av forsknings design og metode	26

4.2 Utvalg.....	27
4.3 Data og datainnsamling.....	27
4.4 Analyse.....	29
4.5 Det metodiske arbeidet – styrker og svakheter	31
4.5.1 Analysemetode – styrker og svakheter.....	32
4.5.2 En forsker i kontekst - min rolle i studien	33
4.5.3 Forskningsetiske overveielser	35
4.5.4 Elevtekstenes status	36
4.5.5 Hvem skrev tekster? – om utvalg og informanter	38
KAPITTEL 5: HVA SKRIVER ELEVENE? - STUDIENS FUNN	39
5.1. Elevenes bruk av metaforiske begrep om samtalen	40
5.2 Elevenes beskrivelser samlet i 5 hovedkategorier	42
5.2.1 Samtaler rundt viktige tema som angår oss	43
5.2.2 Åpenhet oppstår mellom oss	46
5.2.3 Tanker oppstår mellom oss.....	50
5.2.4 Samhold oppstår mellom oss.....	53
5.2.5 Følelser oppstår mellom oss	56
5.3 To spørsmål som tas med til videre utforskning	59
KAPITTEL 6: DISKUSJON: ELEVENES BESKRIVELSER I MØTE MED METAFORTEORI, DIALOGFILOSOFI OG NÆRHETSETIKK.....	61
6.1 Metaforer vi ikke kan leve uten - litt om metaforer i dagligtale og fagspråk	61
6.1.1 Metaforer som åpner og lukker	62
6.1.2 Metaforer om kommunikasjon	63
6.1.3 En moderne og en postmoderne metafor for kommunikasjon - <i>Å sende og motta</i> eller <i>Å bygge felles forståelse</i>	65
6.2. ”Rom for samtale” - en mulig metaforisk modell for hva som skjer i samtalen? 67	
6.2.1 Kan metaforene og den metaforiske modellen gi et bilde av sammenhengen mellom kategoriene og dynamikken samtalen?	69

6.2.2 Variasjon i opplevelse av klassesamtalene forstått ut fra den metaforiske modellen	72
6.3 Elevenes beskrivelser i møte med dialogfilosofi og nærhetsetikk	74
6.3.1 Tanker oppstår mellom oss – dialogisme og kognitiv intersubjektivitet.....	76
6.3.2 Samhold oppstår mellom oss – nærhetsetikk og etisk intersubjektivitet.....	80
6.3.3 Følelser oppstår mellom oss – affektiv intersubjektivitet.....	83
KAPITTEL 7: MULIG KONKLUSJON: PSYKISK HELSE - NOE SOM OPPSTÅR MELLOM OSS?	87
7.1. Oppsummering og mulige konsekvenser i 5 punkter.....	87
7.1.1 Elevenes beskrivelser viser at tiltakets mål om å stimulere til refleksjon blir realisert	87
7.1.2 Elevenes beskrivelser løfter frem samholdet som oppstår som en viktig dimensjon	88
7.1.3 Dynamikken i klassesamtalene kan kanskje best forstås gjennom metaforiske begreper	89
7.1.4 Psykisk helse oppstår <i>mellom</i> oss - mellom-metaforer som alternativ til inni-metaforer.....	89
7.1.5 Konsekvenser for praksis og videre forskning	92
LITTERATUR	94
Vedlegg:	98

SAMMENDRAG

Denne oppgaven presenterer resultatene fra en kvalitativ studie av URO-klassesamtaler, et psykisk helsefremmende tiltak ved en videregående skole i Vest Agder. Tiltaket går ut på at vanlige klasser får besøk 4 ganger i året av klinikere fra Avdeling for barn og unges psykiske helse ved Sørlandet sykehus som legger til rette for åpne samtaler om ulike livstema.

Hensikten med studien er å evaluere og beskrive tiltaket gjennom å utforske elevenes opplevelse og oppfatning av det. Studiens materiale har vært 59 tekster skrevet av elever som deltok. Dette materialet ble analysert gjennom en fenomenologisk hermeneutisk orientert metode med den hensikt å skape et bilde av tiltaket ut fra elevenes egen beskrivelse, forståelse og opplevelse.

Undersøkelsen viser at mange elever har en positiv opplevelse av tiltaket. De gir uttrykk at samtaler har bidratt til at elevene åpner seg for hverandre, at tanker og følelser oppstår i samtalen og at samholdet i klassen er økt. Med tanke på mulige psykisk helsefremmende aspekter ved tiltaket er kanskje elevenes beskrivelser av at samtaler har fått dem til å tenke annerledes, en økt refleksjon og at samtaler har styrket samholdet, særlig viktige. Elevenes beskrivelser av økt refleksjon er i tråd med og bekrefter visjonene bak tiltaket. Elevenes beskrivelser av at samholdet er blitt sterkere er et aspekt ved samtaler som ikke i like stor grad har vært et uttalt mål.

Det viser seg at elevenes beskrivelser i stor grad kommer til uttrykk i metaforiske uttrykk som *å åpne seg*, *legge frem tanker*, *komme nærmere hverandre*. Med bakgrunn i metafor-teori, dialogfilosofi og nærhetsetikk ser denne oppgaven nærmere på om slike metaforiske forestillinger, for det første, kan være styrende og formende for hvordan vi opplever og forstår et mellommenneskelig fenomen som disse klassesamtaler er, og for det andre, om slike metaforiske forestillinger kan representere en meningsfull måte å forstå dynamikken i klassesamtaler.

SUMMARY

This study is a qualitative study of a mental health promotion intervention in a secondary school in Vest Agder, Norway. In this intervention clinicians from Department of Child and Adolescent Mental Health at Sørlandet sykehus visits ordinary school classes and facilitates an open dialogue on various topics of life.

The aim of this study is to evaluate and describe this intervention through an exploring of the students experience and understanding of it. The data of the study has consisted of 59 texts written by students who participated. The data was analyzed through a phenomenological hermeneutical method with the purpose of describing and understand the initiative on basis of the students own descriptions, understanding and experience.

The study shows that many students have a positive experience. They expressed that these dialogues in the class have contributed to the students open up to each other, that thoughts and feelings arise, and that the cohesion of the class is increased. Considering the possible mental health promoting aspects of this intervention perhaps the students' descriptions of the dialogues having led them to think different (increased their reflection) and that the dialogues have strengthened cohesion of the class, seems particularly important. The students' description of their increased reflection is consistent with – and confirms the vision behind the intervention. The students descriptions of strengthened cohesion is an aspect of the initiative that not equally have been an explicit goal.

It seems that students' descriptions are largely reflected in metaphorical expressions like *opening up, put forward thoughts and ideas, come closer to each other*. On the basis of metaphor theory, dialogue philosophy and ethics of proximity this study examine whether such metaphorical concepts, firstly, seem to give shape and structure to our experience and understanding of an interpersonal phenomenon like these dialogues in the class, and secondly, may represent a meaningful understanding of the dynamics of these dialogues.

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Man kan sammenligne forskning med en reise (Kvale, 1997). Man treffer folk, man snakker med dem, hører hva de har å si, man observerer dem kanskje. Så danner man et bilde ut fra det man har sett og hørt. Denne oppgaven er et slikt bilde, som er et resultat av en reise. Den er ett av mange mulige bilder av URO-klassesamtalene. Det er konstruert hovedsakelig av meg og elevene. Men også andre stemmer i mine og elevenes omgivelser har sikkert vært med å påvirke bildet. Oppgaven er samtidig også en beskrivelse av reisen og av hvordan dette bildet ble til. Slik kan leseren ta stilling til bildet, styrker og svakheter, hva det fokuserer på og hva det ikke fokuserer på.

Oppgaven, eller reisen, må kanskje også forstås som en vandring oppover i et stigende landskap. Her ser jeg på det samme landskap, klassesamtalene, men ut fra ulike perspektiv og fra mer overordnede perspektiv etter hvert som jeg beveger meg opp i høyden. I denne prosessen vil kanskje min stemme, samt stemmene til teoretikere/filosofier jeg bringer inn, bli mer fremtredende. Landskapet som klassesamtalene og elevtekstene utgjør kan synes å bli fjernere, men de er hele tiden både utgangspunkt og det jeg vender tilbake til med blikket, men fra nye ståsted. Med ønske om å kunne se dypere inn i det.

Klassesamtalene og elevenes beskrivelser er hele tiden det jeg vil utforske og belyse, men studien er på samme tid en utforsking av mellommenneskelige samtaler og møter i sin alminnelighet.

Oppgaven må også sees i lys av der jeg endte på reisen. I min første vandring inn i elevenes livsverden, slik de uttrykkes i tekstene, forsøkte jeg å legge egne teorier og perspektiver til side. Men bildet er etter hvert også preget av assosiasjoner jeg har fått, perspektiver jeg har valgt, prioriteringer jeg har gjort. Derfor et bilde jeg har preget og tar ansvar for.

Herved er leseren invitert med på reisen.

1.1 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 vil jeg, for å plassere denne studien inn i en større ramme, fokusere noe på bakgrunnsspørsmål som: Hva er psykisk helse?, Hva sier forskningen om psykisk helse hos barn og unge?, Hva er psykisk helsefremmende arbeid? Hvordan ser psykisk helsefremmende arbeid i skolen ut pr. i dag? På denne bakgrunn presenterer jeg kort URO-klassesamtaler som er tiltaket jeg i denne studien undersøker.

I kapittel 2 beskriver jeg nærmere studiens hensikt og de forskningsspørsmål jeg ønsker å belyse. I kapittel 3 forsøker jeg å reflektere noe rundt vitenskapsteoretiske spørsmål. Dette gjør jeg med den hensikt å kunne si noe om muligheter og begrensninger som ligger i en slik undersøkelse som dette, og for å si noe om hvordan en kan forstå de resultater og den kunnskap den måtte frembringe. I kapittel 4 beskriver jeg valg av metode og den praktiske metodiske gjennomføringen. Videre reiser jeg noen spørsmål rundt det metodiske arbeidet som kan bidra til å belyse styrker og svakheter.

I kapittel 5 presenterer jeg studiens funn. Her forsøker jeg å formulere det jeg gjennom analysenprosessen har tolket som det mest vesentlige i materialet i forhold til å belyse mine forskningsspørsmål. I kapittel 6 tar jeg med meg funnene og diskuterer dem i møte med ulike teoretiske tilnærminger som intersubjektivitet, dialogisme og nærhetsetikk. I dette kapittelet presenterer jeg også en modell for forståelse av dynamikken i samtalene. Modellen bygger på metaforiske beskrivelser av samtalene som jeg fant i elevenes tekster.

I kapittel 7 oppsummerer jeg studiens funn og forsøker å formulere noe mulige konsekvenser for praksis.

1.2 Hva er psykisk helse?

Det emne som denne studien tar for seg er psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Dermed vil jeg innledningsvis kort hente frem en mulig definisjon av psykisk helse som brukes av Verdens helseorganisasjon (WHO).

WHO (2005b, s. 1) forslår som mulig definisjon på psykisk helse (mental health):

... a state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stress of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community.

Denne forståelsen av psykisk helse knytter an til menneskets fungering i - og samspill med andre mennesker og det samfunn det lever i. Det understrekes samtidig at forståelse av psykisk helse er kulturelt og samfunnsmessig betinget i en slik grad at en vanskelig kan finne noen universell, kontekstuavhengig forståelse av psykisk helse. Dermed kan heller ikke denne definisjonen forstås som universell, sies det.

Dette bilde utfylles av en påminnelse om ”the two-fold danger of contamination by values” (WHO, 2005b, s. 6, med henvisning til Valliant, 2003): En gitt kulturs definisjon av god psykisk helse kan være disiplinerende. En må spørre seg sett fra hvem sitt perspektiv er den psykiske helsen forstått som god? Personene selv eller samfunnet? For å tilpasse seg eller for kreativitet? For å ha det bra eller for å overleve? Verdimesige og politiske motiver kan på denne måten entre diskusjoner om hva psykisk helse er.

Psykisk helse kan ofte bli forstått som fravær av psykisk lidelse. Dette er altså WHO helt tydelige på at er en utilfredsstillende og lite hensiktsmessig definisjon. Psykisk helse må forstås både som noe mer enn fravær psykiske lidelser og som noe mer enn et individuelt fenomen. Psykisk helse har med forhold og samspill med andre og samfunnet å gjøre. En slik tenkning står, som vi skal se, sentralt i psykisk helsefremmende arbeid, i forskning på psykisk helse hos barn og unge og vil videre bli belyst ut fra studiens funn.

1.3 Psykisk helse blant barn og unge

1.3.1 Noen tall for psykisk helse og uhelse blant barn og unge

I WHO's rapport *Atlas – child and adolescent mental health resources* (WHO, 2005, s. 15) pekes det på at det både i rike og fattige land i liten grad finnes systematiske oversikter over forekomsten av psykiske helseproblemer blant barn og unge på nasjonalt nivå, selv om dette foreløpig er noe mer kartlagt i ”rike land”.

Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) understrekes det at norske barn og ungdom gjennomgående er friske og har god fysisk og psykisk helse. Barn og ungdom får i stor grad god oppfølging og blir innlemmet i meningsfulle og utviklende fellesskap. Rapporten *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse* (Helland & Mathisen, 2009) utgitt av folkehelseinstituttet tar for seg og beskriver ulike sider ved psykisk helse hos 13 – 15 åringer.¹ I følge rapporten til folkehelseinstituttet sier fire av fem ungdommer at de er fornøyde med livet. Ungdom flest har en aktiv og sosial fritid der nær 9 av 10 trener en eller flere ganger i uka. Rapporten peker bl.a. også på at det ser ikke ut til at bruk av internett og andre sosiale medier går ut over kontakt med jevnaldrene. De fleste ungdommer beskriver seg selv som empatiske og ansvarsbevisste (Helland & Mathisen, 2009, s. 6).

Det kan slik være viktig å peke på at mange barn og unge har det bra både fysisk, sosialt og psykisk. Men rapporten peker samtidig på at psykiske plager blant barn og unge også er utbredt. I internasjonale studier ser det ut til at mellom 10 og 16 prosent av barn og unge mellom 1 ½ år og 16 år har så mye symptomer på angst, depresjon eller spiseproblemer at dette går ut over deres forhold til foreldre, skole eller venner (Costello et al., 2003, iflg. Helland & Mathisen, 2009, s. 29). I det norske materialet som rapporten bygger på fant de at ca 13 prosent av ungdommene har det som omtales som betydelige emosjonelle plager, d.v.s. symptomer på angst og depresjon. Det pekes på at emosjonelle plager i denne aldersgruppen er mer utpreget hos unge enn hos voksne. En av fire synes det er vanskelig å få venner, og en del ungdommer er i tvil om andre liker dem.

I Rapporten *Psykiske lidelser i Norge*, også fra folkehelseinstituttet, bekreftes dette bilde. De viser til internasjonale rapporter som antar at rundt 15 % av ungdom i alderen 13 – 15 år har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Myklebust et al., 2009, s. 46). For barn og unge generelt regner en med at ca 8 % har en diagnostiserbar psykisk lidelse og mellom 15 og 20 % av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker (s. 50).

¹ Rapporten bygger på to undersøkelser: ”Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid” (TOPP-studien) (Mathisen et al., 2007) og ”Statistisk Sentralbyrås levekårsundersøkelse 2005” (HUS) (Statistisk sentralbyrå, 2005).

Andersson et al. (2009b) tar i en artikkel utgangspunkt i materialet bak SINTEFS evaluering av Psykisk helse i skolen programmene. I denne undersøkelse ble det samlet inn data gjennom spørreskjema fra over 4000 elever i aldersgruppen 16 – 19 år, fra 45 ulike skole i Norge. Artikkelen viser at 19 % av jentene rapporterte at de hadde moderate til alvorlige emosjonelle problemer, tilsvarende tall for guttene var 9 %. 21 % av jentene rapporterte om konsentrasjonsproblemer, mens tilsvarende tall her var 16% hos guttene. Andersson et al. peker i artikkelen på at deres funn her er i samsvar med flere studier fra andre land. De fant videre at 4-5 % av både gutter og jenter rapporterte at de hadde moderate til alvorlige problemer med å komme godt overens med andre (get along with others).

1.3.2 Hvilke forhold er bestemmende for ungdommers psykiske helse?

WHO rapporten *Promoting Mental Health* (WHO, 2005b) tar blant annet for seg ulike aspekter ved folks liv som ser ut å spille inn positivt på psykisk helse. Det pekes i en av artiklene på at både individuelle, sosiale og miljømessige faktorer er bestemmende for psykisk helse. Disse faktorene kan ifølge artikkelen se ut til å samle seg rundt tre hovedtema:

- The development and maintenance of healthy communities
- Each person's ability to deal with the social world through skills like participating, tolerating diversity and mutual responsibility
- Each person's ability to deal with thoughts and feelings, the management of life and emotional resilience (WHO, 2005b, s. 9)

Det pekes på at helsefremmende arbeid må fokusere på tiltak som kan bidra til at disse kvalitetene er tilstede i menneskers liv. Vi ser at disse tre hovedtema er et uttrykk for at psykisk helse må forstås ut fra individets samspill med samfunnet, de levekår en lever under og relasjoner en står i til andre.

I rapporten *13-15-åringene fra vanlige familier i Norge* blir det også sett på hva som i ungdommers hverdag som kan se ut til å spille inn på psykisk helse. Rapporten slår fast at "Det er klare sammenhenger mellom ungdommens psykiske helse og hvordan de har det i familien, på skolen og i fritiden" (Helland & Mathisen, 2009, s. 52). Det pekes bl.a. på at psykisk helse er tydelig bundet til hvordan ungdommen har det i familien.

Psykiske helseplager hos den unge ser for eksempel ut til å henge sammen med foreldres eventuelle psykiske plager, deres sosiale levekår og sosiale støtte fra familie og venner. Ungdom med psykiske plager ser ut til å få lite støtte fra lærere i skolen. I undersøkelsen er det funnet høy grad av sammenheng mellom psykisk helse og opplevd støttet og kontakt med venner og jevnaldrende. Det pekes på den positive virkningen av at ungdom har god tilgang til arenaer der de kan komme i kontakt med, og utvikle vennskap med, jevnaldrende.

Andersson et al. (2009b) bekrefter i sin undersøkelse noen av de samme trekkene. De så på hvordan skole miljø virket inn på elevenes psykiske helse. De fant at variasjonen i psykisk helse for det meste så ut til å henge sammen med faktorer på individuelt nivå (kjønn, alder, og sosial bakgrunn). Men de fant at det også fantes en signifikant sammenheng mellom psykisk helse hos elevene og forhold ved skolen eller klassen. Hvilken klasse elevene gikk i så ut til å være av større betydning enn hvilken skole de gikk på.

1.3.3 Hva sier ungdommene selv?

Kvalitativt orienterte studier peker på mange av de samme aspektene som kommer frem i disse mer kvantitativt orienterte undersøkelsene. For eksempel har Tinnfält (2008) gjennom ulike studier belyst psykisk helse og psykisk helsefremmende arbeid gjennom kvalitativ forskning basert på intervjuer med ungdom². I en av disse studiene, basert på intervju med 48 ungdommer i alderen 13-16 år, ble elevers oppfatning av psykisk helse og hva som kan virke positivt eller negativt inn på psykisk helse undersøkt.

Ungdommene i undersøkelsen oppfattet psykisk helse som noe som var knyttet til følelsesmessige opplevelser, med både positive og negative aspekter. Videre ble disse følelsene både sett som noe de hadde inne i seg, men også noe som var knyttet til relasjoner til andre (Tinnfält, 2008, s. 86). Tinnfält omtaler slike følelser som *relasjonelle følelser*. Blant de positive relasjonelle følelsene ble dette knyttet til en følelse av å bli godt likt (og her hadde venner hadde en viktig rolle), en følelse av at foreldrene var glad i dem, og det å ha mennesker å snakke med, for eksempel på skolen (Tinnfält, 2008, s. 56). Motsatt kunne negative relasjonelle følelser knyttes til

² Rapporten det vises til her er en samlet fremstilling av 4 ulike kvalitative studier som Tinnfält har gjort sammen med kolleger og som er publisert i ulike vitenskapelige tidsskrifter hver for seg.

opplevelsen av ikke å være likt, å være ensom og det å bli mobbet, samt følelsen av ikke å ha det greit hjemme.

Samme undersøkelse så også på ungdommenes tanker om hva som kunne bidra til å fremme psykisk helse. Det ungdommene gav uttrykk for samlet i følgende hovedtema: ha samtaler med sine foreldre og å ha venner som en kan stole på. Når det gjaldt hva som kunne virke negativt inn på psykisk helse ble familieproblemer og mobbing nevnt. Ungdommene så på *familie, skole og venner* som de tre viktigste områder som var bestemmende for deres psykiske helse.

I en annen studie (ibid., også presentert i samme rapporten) ble elevers vurdering av helsefremmende samtaler med helsesøster undersøkt gjennom intervju med 26 ungdommer som var 15 år. Her fant en ulike kvaliteter som ungdommer mente var avgjørende for god kvalitet på en slik helsefremmende samtale. Elevenes meninger om hva som er viktig i samtalene ble samlet i 6 hovedbegreper: tillit, oppmerksomhet, respekt, ekthet, tilgjengelighet og kontinuitet.

I undersøkelsen *Ungdom og mental helse - "Du skal ikke ha psykiske problemer. Slik er det bare."* (Solvang & Sunneva, 2000) blir det bekreftet at relasjoner til jevnaldrende, det å ha venner, av ungdom blir sett som noe av det viktigste i forhold til psykisk helse. Som en ungdom i undersøkelsen uttrykker det: "Å få venner er døds Kult. Når folk vet hvem du er – du føler at du lever, at du er trygg" (Solvang & Sunneva, 2000, s. 19).

Flere, mer kvalitativ orienterte undersøkelser, ser altså i likhet med både WHO's påpekninger og Rapporten *13-15 åringer vanlige familier i Norge* også ut til å peke på at psykisk helse i stor grad er betinget av relasjoner til andre og de fellesskap en er en del av.

Selv om undersøkelser ikke nødvendigvis peker på skolen som den arena som i størst grad er en bestemmende faktor for psykisk helse (Andersson et al., 2009b) så peker flere rapporter likevel på at skolen må sees som en vesentlig arena for å kunne drive helsefremmende psykisk helsearbeid. Som det uttrykkes i de oppsummerende anbefalingene i Rapporten *13-15 åringer vanlige familier i Norge* (Helland & Mathisen, 2009, s. 59):

Både faglige og sosiale forhold ved skolen er forbundet med ungdommers psykiske helse. Skolen er også den arena der ungdom flest ferdes. Derfor er det avgjørende at skolen skaper gode miljøbetingelser for ungdom. (...) Gjennom skoleverket har man mulighet til å nå ut til alle, uavhengig av sosial tilhørighet. Dette gjør skolen til en svært viktig arena for å fremme god helse og forebygge psykiske plager.

1.4 Psykisk helsefremmende arbeid

Helsefremmende og forebyggende arbeid er vektlagt i ulike norske helsepolitiske føringer i forhold til helsearbeid generelt og psykisk helsearbeid generelt. Dette ser vi bl.a. i *Veileder for psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene* (Sosial- og helsedirektoratet, 2007), i *Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999 - 2008* (Sosial- og helsedirektoratet, 2004), i *Resept for et sunnere Norge* (St.meld.nr 16 , 2002-2003) og *Regjeringen strategiplan for barn og unge* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003).

Også internasjonalt ser vi et økende fokus på helsefremmende arbeid. I WHO sin satsning i forhold til psykisk helse er begrepet ”mental health promotion” gjennomgående. Nevnte grunnlagsdokument *Promoting Mental Health* (WHO, 2005b) innledes med følgende formuleringer av dokumentets nøkkelbudskap:

- There is no health without mental health
- Mental health is more than the absence of mental illness: it is vital to individuals, families and societies
- Mental health is determined by socioeconomic and environmental factors
- Mental health is linked to behavior
- Mental health can be enhanced by effective public health interventions
- Collective action depends on shared values as much as the quality of scientific evidence
- A climate that respects and protects basic civil, political, economic, social and cultural rights is fundamental to the promotion of mental health
- Inter sectorial linkage is the key for mental health promotion
- Mental health is everybody’s business

Jeg skal ikke gå inn i de enkelte punktene her. Men vi ser tydelig hvordan psykisk helsefremmende arbeid gis en grunnleggende plass i alt helsearbeid og hvordan dette psykisk helsefremmende arbeidet løftes ut i et kontekstuellt samfunnsperspektiv og et politisk perspektiv. Med en optimisme og et tydelig budskap om at ulike folkehelseintervensjoner kan bidra til å bedre folks psykiske helse. Samarbeid på tvers av fag og sektorer vektlegges og det blir tydeliggjort at psykisk helsefremmende arbeid ikke kan forstås som avgrenset til et medisinsk anliggende og heller ikke kan utelukkende ivaretas helseinstitusjoner.

Strategier i helsefremmende arbeid henger sammen med forståelse av hvordan god helse blir skapt og tar sikte på å gi mennesker mer kontroll over forhold som er bestemmende for deres psykiske helse (WHO, 2005b, s. 3). Slik ligger det i begrepet psykisk helsefremmende arbeid noe annet og mer enn ”bare” det å forebygge psykiske lidelser og problemer. Det handler om å gi mennesker betingelser som kan gi grobunn for et følelsesmessig, tankemessig og sosialt sett best mulig liv.

Slik har det i psykisk helsearbeid og i helsearbeid generelt vært tatt til orde for en dreining i fokus fra det en noe enkelt kan omtale som en *sykdomstenkning* til en *helsetenkning*. Fokuset forskyves fra å være opptatt av sykdommer og hva som fører til sykdom til å være opptatt av helse og hva som bringer eller holder vedlike god helse. Den medisinske sosiologen Aaron Antonovsky (2000) har med sitt salutogene perspektiv på helse vært en sentral bidragsyter til mer helsefremmende perspektiver innenfor helsetenkning og praksis. Dette har ført til nye fokus både i forhold til hvordan en hjelper de som har ulike helse problemer og hvordan en tenker forebygging eller helsefremmende arbeid. Noe forenklet kunne en si: Begrepet *forebyggende arbeid* kan i noen grad forstås som knyttet til en sykdomstenkning, der en ut fra identifiserte risikofaktorer (faktorer som ser ut til å kunne bidra til at en utvikler sykdom eller skade) fokusere på at målgruppene det dreier seg om, hindres i å utsette seg for disse risikofaktorene eller settes i stand til å unngå dem. Begrepet *helsefremmende arbeid* vil i større grad fokusere på faktorer som ser ut til å være helsebringende og på den måten støtte god helse. Dermed blir bestrebelser på å styrke slike beskyttelsesfaktorer vel så viktig som å unngå faktorer som skaper uhelse.

Imidlertid vil en i både dagligtale og faglig språkbruk ofte se at disse begrepene brukes om hverandre og ofte i samme åndedrag. Det viktig her er ikke begrepene, men at dette faktisk er noe ulike innfallsvinkler innen forebyggende og helsefremmende arbeid som kan være av relevans når vil skal forsøke å forstå ulike tiltak og tilnærminger vi står overfor.

1.5 Psykisk helse i skolen

Internasjonalt fokuseres det i økende grad på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Mange land har ulike former for satsninger rettet mot elever i skolen under utvikling (Weist & Murray, 2007).

I Norge har det de siste årene vært en bred offensiv på forebyggende og psykisk helsefremmende arbeid i skolen I *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykisk helse* (2003) legges grunnlaget for denne satsningen. Satsningen *Psykisk helse i skolen* springer ut fra denne strategiplanen og er et resultat av et samarbeid mellom Barne- og familiedepartementet, Utdanningsdirektoratet, Sosial- og helsedirektoratet og fem ulike organisasjoner: Mental Helse, Rådet for psykisk helse, Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning, Sykehuset Asker og Bærum HF og Voksne for Barn. I dag er 6 ulike forebyggende programmer innlemmet³ og arbeidet koordineres sentralt av Sekretariatet for Psykisk helse i skolen (n.d.). Programmene retter seg mot elever og mot lærere og helsepersonell knyttet til skolen. De har nå vært i bruk i skoler over hele landet og blir for tiden evaluert av SINTEF. Første evalueringsrapport kom mars 2009 (Andersson et al., 2009) og sluttrapport skal foreligge i løpet av 2010.

I satsningen *Psykisk helse i skolen* er det 3 ulike programmer som er rettet mot elever i videregående skole: VIP, Step – ungdom møter ungdom, Venn1.no. Disse har noe ulike innhold og fokus. For å kunne gi et bilde av det arbeidet som gjøres i videregående skole på dette området og for å kunne plasser tiltaket for denne undersøkelsen i forhold til disse programmene vil jeg kort skisserer mål, innhold og evaluering av dem:

³ De ulike programmene som er med i satsningen *Psykisk helse i skolen* er: Zippys venner, Alle har en psykisk helse, VIP, Venn 1.no, STEP – Ungdom møter ungdom og Hva er det med Monica?

VIP (Veiledning og informasjon om psykisk helse hos ungdom). Dette tiltaket er rettet mot elever i 1 trinn ved videregående skole. Her er formulert som hovedmål (Lien & Tvedt, 2010, publikasjon uten sidetall):

Gjøre elever bedre rustet til å ta vare på egen psykisk helse og bli oppmerksom på hvilke hjelpetiltak som kan oppsøkes ved psykiske plager og lidelser.

Som delmål formuleres at:

1. Elevenes forhold til psykiske plager og lidelser skal avmystifiseres og gjøres mer alminnelig. De skal lære mer om psykisk helse generelt og få økt forståelse for det normale og alminnelige i det å ha psykiske plager.
2. Elevene skal lære å kjenne signaler på psykiske plager hos seg selv og med elever, og de skal lære å bli mer oppmerksom på egne følelser.
3. Lærere og helsepersonell i skolen skal få økte muligheter til å kunne oppdage problemer hos elevene på et tidlig tidspunkt for deretter å kunne sette i verk egnede tiltak.

Programmet gjennomføres ved at lærere, samt helse og sosial personell knyttet til skolen, gjennomgår en 2 dagers opplæringskonferanse. I møte med elevene gjennomføres først tre skoletimer der elever og lærer jobber med temaet psykisk helse. Her brukes elevhefte og lærerveiledningshefte. Tilslutt kommer psykisk helsepersonell og helsesøster/PPT på besøk i klassen i to skoletimer for dialog og besvarelse av de spørsmål elevene har. Elevene blir her informert om hvor de kan oppsøke hjelp i og utenfor skolen.

VIP, ved Jessheim videregående skole, har vært evaluert av Statskonsult i 2004 (Hillestad, 2004). Blant konklusjonene er at elevene opplever å ha fått nyttig informasjon. Det ser imidlertid ikke ut til at elevene har endret holdning til psykisk helse i vesentlig grad. Evalueringen tyder også på at de med best psykisk helse ser ut til å være mest fornøyd med prosjektet. Det gjennomføres en effektevaluering av VIP i regi av Asker og Bærum HF/Folkehelseinstituttet. Denne er forventet ferdig i løpet av 2010.

Venn1.no er et program utviklet av Mental Helse rettet mot elever på 2. og 3. trinn i videregående skole. Programmet har som mål å bidra til større åpenhet og aksept for psykiske vansker. Videre skal programmet gi økt kunnskap om psykiske problemer og

lidelser, om hvordan man skal være en venn for noen som sliter psykisk, og hvor og hvordan man søker hjelp (Mental Helse Norge, 2006, s. 8).

Alle elever som deltar i dette programmet gjennomgår en såkalt basispakke på tre sammenhengende skoletimer. En ungdomskontakt fra Mental Helse er sentral og bidrar med både undervisning om psykisk helse generelt og om sine egne erfaringer med psykiske helseproblemer. Ellers legges det vekt på elevenes egen aktivitet gjennom dialog og inndeling i mindre samtalegrupper underveis. Skoleansatte med opplæring fra Mental Helse fungerer som prosessledere. Programmet kan utvides med to videre tiltak kalt Frikløver og A til Å pakke. Firkløverpakken er et opplegg for å knytte psykisk helsespørsmål inn i fagene norsk, samfunnslære, kroppsøving og engelsk. A til Å pakken er et opplegg for en prosjektuke om temaet ”mental helse og samfunnet” som avsluttes med presentasjon på et foreldremøte.

Venn1.no er evaluert av Statskonsult i 2004 (Motzfeldt et al., 2004) og av SINTEF i 2009⁴ (Andersson et al., 2009). Denne evalueringen har vært både kvalitativ med intervju av lærere og helsepersonell og kvantitativ der det har vært gjort målinger gjennom spørreskjema på flere tidspunkt. I SINTEFs evaluering viser det seg at Venn1.no har ført til at elevenes kunnskapsnivå har økt både i forhold til psykisk helse, hvor man skal søke hjelp og hvordan man kan være en venn for en som sliter. Men en finner ingen bedring i holdninger/fordommer overfor mennesker med psykiske lidelser som følge av programmet. I det kvalitative materialet er lærere og skoleansatte gjennomgående fornøyde med programmet. Det kommer samtidig frem en viss bekymring for at kurset har hatt for mye fokus på sykdom, diagnoser og dramatiske historier (Andersson et al., 2009, s. 89). Men det kom også til uttrykk at kontaktpersonene fra Mental Helse ble opplevd som svært dyktige og en forutsetning for å nå inn til elevene.

STEP – ungdom møter ungdom er det tredje programmet rettet mot elever i videregående skole i satsningen Psykisk helse i skolen. Det er utviklet at organisasjonen Voksne for Barn. STEP er et helsefremmende tiltak med særlig fokus på det psykososiale miljøet i skolen og der elevene stimuleres til aktivt å utvikle godt miljø

⁴ Dette er en delrapport og endelig rapport er forventet i løpet av 2010.

ved den aktuelle skolen. Målene som er formulert er (Voksne for Barn, n.d., publikasjon uten sidetall):

- Å øke unges kunnskaper, innsikt og mulighet til å mestre sin egen livssituasjon og utvikling,
- Å ivareta ungdoms ønske om å engasjere seg i eget skolemiljø og i forhold til egen og medelevers situasjon,
- Å gi økt kunnskap om tjenester for barn og unge i lokalsamfunnet, synliggjøre ungdoms behov og ønsker.

To tiltak står sentralt i programmet. ”Samtaletjenesten” der STEP-elever, etter å ha fått opplæring, kan tilby samtaler med jevnaldrende eller yngre elever. Og ”Jente- og guttegrupper” der det også er STEP-elever som har fått opplæring og driver disse samtalegruppene. Ungdommene som melder seg til å drive disse tiltakene får løpende veiledning fra voksne i skolen eller helsetjenesten.

STEP er blitt evaluert av Statskonsult i 2005 (Motzfeldt & Viggen, 2005) og er under evaluering av SINTEF (Andersson et al., 2009). I presentasjonen av resultatene fra SINTEFs evaluering pekes det på at det ikke er betydelige endringer i elevenes vurderinger av det psykososiale miljøet ved programkolene. Men resultatene tyder på at elevenes engasjement og omtanke for medelever øker ved skolene som har dette programmet, men denne effekten er funnet på skolenivå og ikke kun for dem som deltar i programmet. Slik kan denne effekten se ut til å være knyttet til egenskaper ved skolen og ikke selve programmet. Elevene ser imidlertid ut til å ha fått økt kunnskap om psykisk helse og om mulige hjelpetiltak.

I de kvalitative tilbakemeldingene i Statskonsults evaluering (Motzfeldt & Viggen, 2005) kom det frem at både elever og ansatte mente programmet bidro positivt til det psykososiale miljøet ved skolen, og at programmet gjorde elever aktive og engasjerte.

Både ved skoler som har hatt STEP og Venn1.no er det i evalueringen funnet at forekomsten av selvrapporterte psykiske vansker har økt hos elevene i løpet av programperioden. Dette antas i evalueringen å skyldes økt bevissthet og åpenhet og ikke noen reell økning i psykiske vansker (Andersson et al., 2009).

Jeg vil i neste avsnitt kort si litt om URO-klassesamtaler sett i forhold til disse programmene.

1.6 URO-klassesamtaler – et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole

Jeg har til nå sett litt på psykisk helse blant barn og unge og hva som virker inn på deres psykiske helse. Jeg har sett på forståelse av psykisk helse og psykisk helsefremmende arbeid. Jeg har særlig sett på et utvalg aktuelle forebyggende og helsefremmende programmer i videregående skoler i Norge i dag. Nå vil jeg kort presentere det aktuelle psykisk helsefremmende tiltaket som jeg i denne oppgaven undersøker.

1.6.1 URO-programmet

I Vest Agder har en utviklet et eget psykisk helsefremmende program rettet mot elever og ansatte i videregående skole. Dette har fått navnet *URO – et program om ungdom og psykisk helse*⁵. Programmet er lokalt utviklet og foranket praksis og er både initiert og drevet i et samarbeid mellom flere lokale aktører: Avdeling for barn og unges psykisk helse ved Sørlandet sykehus (heretter ABUP), Vest Agder fylkeskommunes folkehelsearbeid, Universitetet i Agder (heretter UiA) og de aktuelle skolene. Programmet har røtter tilbake til 1998 da Vest-Agder råd for folkehelse tok initiativ til å utvikle et helsefremmende prosjekt rettet mot videregående skole og inviterte inn ulike aktuelle samarbeidspartnere. Prosjektet bestod da i et kompetansehevings- og veiledningsprogram i forhold til ungdom og psykisk helse. Målgruppen var rådgivere, spesialpedagogisk personale, PP-tjeneste, skoleledelse, helsesøstre og skoleleger knyttet til ulike videregående skoler. Denne delen av programmet har vært drevet siden da. *URO-konferansen* ble arrangert for første gang i 2003. Dette er en nasjonal konferanse om ungdom og psykisk helse i spenningsfeltet mellom kultur, pedagogikk og psykisk helse, og har siden blitt en fast del av URO-programmet.⁶ Innenfor dette programmet utvikles nå *URO-klassesamtaler*, og det er dette tiltaket jeg utforsker i denne studien.

⁵ Navnet URO er slik jeg har oppfattet det brukt fordi det kan være beskrivende for opplevelser og erfaringer ungdom og elever har i overgangen fra ung til voksen.

⁶ Programmet het opprinnelig ”Forebygging av psykiske lidelser hos ungdom”, men endret navn til ”URO- et program om ungdom og psykisk helse” i 2005. URO-programmets utvikling er beskrevet i rapporten ”*Historien om URO*” (Spinnangr, 2008) og jeg viser til denne for mer utfyllende gjennomgang.

1.6.2 URO-klassesamtaler

Jeg har tidligere beskrevet tiltaket URO-klassesamtaler i artikkelen ”Ingen kan være eksperter på kjærlighet – om psykisk helsefremmende arbeid i den videregående skole” (Bøe, 2009). Artikkelen beskriver tiltaket basert på en kvalitativ observasjonsstudie og jeg viser til denne for mer inngående beskrivelse av tiltaket. Denne studien kan regnes som en forstudie til denne foreliggende studien.

URO -klassesamtaler startet først gang opp høsten 2006. Programmet består av 4 temabaserte samlinger i året. Hver samling går over to skole timer og består i en fellessamling for alle klassene med en kulturell/estetisk introduksjon til dagens tema og deretter samtaler i hver enkelt klasse. Eksempler på tema kan være: vennskap, tro, drømmer, kjærlighet.

De klassevise samtaler ledes av to samtaleledere. Disse er klinikere fra ABUP, og i noen tilfeller i par med fagperson fra UiA⁷.

Klassesamtalene er i dag integrert inn i norskfaget ved skolen, og gjennomføres i norsktimene. Norsklærerne til de aktuelle klassene er med i samtaler og i de halvårlige evaluerings- og planleggingsmøtene. En ansatt i skolens stab har oppgaven som programkoordinator i skolen og tar seg av nødvendig tilrettelegging innad i skolen. Hun administrerer lokaler og tidspunkt mm., og har nødvendig kommunikasjon med de andre aktørene i prosjektet. Samtalelederne har ulike fagbakgrunn som lege, sykepleier, sosionom, barnevernspedagog, teolog og spesialpedagog. I denne perioden har de arbeidet sammen i faste par. Hvert par har fulgt samme klasse.

1.6.3 Et praksisstyrt program, ikke en programstyrt praksis

URO-klassesamtaler har siden oppstart vært under en løpende utforming der de ulike involverte jevnlig evaluerer, former og utvikler tiltaket. En finner for eksempel ingen tiltaksbeskrivelse med eksplisitt formulert målsetting eller med instruerende beskrivelse av hvordan tiltaket skal gjennomføres. Jeg har gjennom min deltagelse i dette forstått

URO-pilotprosjektet, som var forløperen til URO-klassesamtaler, ble beskrevet og evaluert i 2007 (Gautefall, 2007).

⁷ I begynnelsen var planen at samtaler skulle ledes av en kliniker fra ABUP og en fagperson fra UiA med etisk-filosofisk kompetanse. Dette har ikke vist seg i mulig å gjennomføre fullt ut.

det slik at utformingen og utviklingen av praksis kommer først, dette blir så beskrevet og dokumentert underveis. Noe spissformulert kunne en si at dette ser ut til å være et praksisstyrt program mer enn en programstyrt praksis.

Noe av visjonene bak disse klassesamtalene blir likevel forsøkt formulert på følgende måte i rapporten *Historien om URO* (Spinnangr, 2008, ss. 20-21):

Pilotprosjektet skulle sette ytterligere fokus på bevisstgjøring omkring egen og andres psykiske helse. Prosjektet skulle være tverrfaglig mellom fagfeltene pedagogikk, filosofi, kultur og psykisk helse og dreie seg mer om eksistens, mening, identitet enn om psykiske lidelser. Prosjektet skulle ivareta de verdier som folkehelsearbeidet i Vest-Agder baseres på: mestring, livskvalitet, mangfold, deltagelse, myndiggjøring og raushet.(...) Det viktigste er å få i stand en dialog, mer enn det å tro at det endrer så mye. Prosjektet skulle gi ungdom et rom for å snakke om ting de er opptatt av, utenom det rent faglige.

Eide og Rohde er blant fagfolkene som har vært med å gi innhold til URO-klassesamtaler. I sin bok *Sammen så det hjelper* (2009) har de med noen refleksjoner som også kan være uttrykk ofor tenkningen i klassesamtalene. De peker på at profesjonelle ofte kan være preget av en ”gjøre noe med folk” holdning, men de ser som et alternativ en mer ”være sammen med folk” holdning. Det er mulig at samvær og dialog kan bidra til små eller stor forandringer, uten at en vet årsaken til et problem (Eide og Rohde, 2009, s. 32).

1.6.3 URO-klassesamtaler sammenlignet med andre programmer

Profilen i URO-klassesamtaler er blant annet en tydelig fokusering på allmennmenneskelige tema som kan ha betydning for psykisk helse. Temaene er i større grad presentert med referanse til kultur, kunst, filosofi og etikk til enn med referanse til mer medisinske perspektiver. Tanken bak tiltaket er *ikke* at de som driver tiltaket skal undervise, informere eller på annen måte fylle elevene med noe de mangler, så og si. Visjonen er heller at elevene selv, mest mulig på egne premisser og i sitt eget språk, skal komme frem med sine tanker og meninger. For slik å bidra til økt refleksjon og utvikling av nye perspektiver gjennom samtale.

Samtale og diskusjon ser ut til å være sentrale elementer også i de andre programmene i videregående skole. Samtidig ser vi i alle de tre programmene, som jeg omtalte i forrige avsnitt, at økt kunnskap om psykisk helse spørsmål og/eller psykiske helsetjenester er satt som mål. I Venn1.no er undervisning fra en person med egenerfaring et sentralt element. I VIP er besøk fra personer fra den lokale helsetjenesten sentralt, men fokus på undervisning om psykiske lidelser og relevante tjenester. I STEP er det i stor grad fokus på tiltak som skal bedre det psykososiale miljøet og på samtale tjenester drevet av elever selv. Her er det i mindre grad en undervisningspreget tilnærming.

URO-klassesamtaler ser ut til å være det tiltaket som i størst grad har et tyngdepunkt i åpne samtaler i klassen og som i større grad enn de andre tiltakene også løsriver disse samtalene fra eksplisitte psykisk helse spørsmål. Slik blir både ekspertkunnskapen og også kunnskapen og perspektivene til mennesker som selv har opplevd psykiske helseproblemer (slik den er fokusert i Venn1.no) tonet ned. Dette i den hensikt å gi rom for elevenes egne perspektiver og dialogen dem imellom.

KAPITTEL 2: STUDIENS HENSIKT OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Bakgrunnen for denne studien var en henvendelse fra Avdeling for Barn og Unges Psykiske helse ved Sørlandet sykehus, med ønske om at det ble gjennomført en undersøkelse av URO-klassesamtaler. Undertegnede gikk i dialog med dem som drev tiltaket og vi ble enige om en tilnærming der en ønsket å evaluere tiltaket kvalitativt og der en først og fremst var ute etter å belyse tiltaket sett fra elevenes perspektiv. Ønsket med studien var med dette å evaluere gjennom å forsøke å få frem elevenes opplevelse og meninger om klassesamtalene. En slik tilnærming vil kunne ha den styrken at en åpent kan utforske hvordan tilbudet erfares av dem det gjelder og gjennom dette få en fyldigere forståelse av hva som skjer i klassesamtalene og hvordan tiltaket virker inn på den enkelte elev og på klassen som gruppe. Studien har slik en utforskende hensikt både i forhold til klassesamtalene som fenomen og elevenes opplevelse av dem.

2.1 Innenfraforskning og innenfraperspektiv

Mye av forskningen innen helsefeltet kan karakteriseres som en utenfraforskning der ytre kvantifiserbare data innhentes for bl.a. å evaluere ulike tiltak, tjenester og behandlingsformer. Tiltakene vil i en slik forskning ofte bli definert og beskrevet at fagfolkene som driver tiltaket og blir også evaluert ut kriterier og variabler som bestemmes av fagfolkene.

Et viktig supplement til dette er det en kunne omtale som innenfraforskning der en er ute etter å få frem brukeres opplevelser, erfaringer og vurderinger for å belyse, evaluere og videreutvikle tiltak og tjenester (Andersen, 2003; Bøe, 2007) På denne måten kan brukeres beskrivelser, kunnskap og erfaring hentes frem som grunnlag for forståelse av praksis og som en ressurs i en kontinuerlig praksisutvikling. Denne undersøkelsen er ment som et bidrag til forskning fra et slikt perspektiv.

2.2 En studie av tiltaket eller tiltakets virkning? - Kausalitet versus hermeneutikk

Jeg vil også gjøre en annen refleksjon omkring hva denne studien utforsker. Den utforsker både hva tiltaket *er* og hva tiltaket *gjør med deltagerne* - på en og samme tid. Jeg vil forsøke å forklare: Det jeg ønsker å studere er et tiltak som må forstås som et menneskelig eller mellommenneskelig fenomen. Dermed blir det ikke slik å forstå at tiltaket er gitt, at en vet akkurat hva tiltaket innebærer og at en kan se tiltaket som noe som går an å beskrive eller forstå løsrevet fra gjennomføringen. En kan ikke definere tiltaket uavhengig av de aktuelle elevene som er deltagere og de aktuelle situasjonene som oppstår i tiltaket. Nei, det er mer dekkende å forstå tiltaket som så kontekstuel bundet og situasjonelt at det ikke gir mening å snakke om tiltaket *i og for seg*, men en må forstå det som et fenomen som får liv hver gang samlingene gjennomføres. På denne måten kan en dermed heller ikke snakke om at denne studien utforsker hvordan tiltaket på den ene side virker inn på elevene og klassen på den annen side. Altså en form for kausalitets forståelse.

Dette belyses av Hellesnes (1988). Han peker på at innenfor en dialektisk hermeneutisk tilnærming til menneskelige fenomener kan en ikke operere med et skille mellom en årsaks variabel (x) og virkningen (y) av den, som i kausalrelasjoner naturvitenskapen (Hellesnes, 1988, s. 29f). I så fall måtte x og y være logisk uavhengige av hverandre i utgangspunktet. (Det er først en eventuell hypotese eller teori som ordner x og y sammen i en kausalrelasjon). Men overfor menneskelige fenomener der menneskets opplevelse og forståelsen av fenomenet er et vesentlig moment vil en slik logisk uavhengighet være umulig. Fenomenet (i vårt tilfelle tiltaket klassesamtaler) er konstituert i et felt av interaksjon. Det vil i vårt tilfelle si at tiltaket URO-klassesamtaler ikke kan forstås uavhengig av hvordan det blir oppfattet, forstått og opplevd av elevene. Dermed kan en strengt tatt heller ikke snakke om hvordan tiltaket (som om det var noe som eksisterte uavhengig av elevene og klassen) virker inn på elevene og klassen. Tiltaket som fenomen og elevenes oppfattelse og opplevelse er noe som utforskes på samme tid. Dette er en viktig påpekning i denne studien.⁸

⁸ Mye av den eksperimentelle forskningen på effekten av ulike metoder og intervensjoner innen behandling og terapi i psykisk helse tar kanskje ikke høyde for denne erkjennelsen, men har tvert imot som utgangspunkt at en kan forstå intervensjonen som en støtrelse som kan beskrives og defineres uavhengig av menneskene som mottar den, eller retttere sagt av deltagerne i den.

2.3 Studiens hensikt og forskningsspørsmål

Studiens hensikt kan på bakgrunn av dette formuleres gjennom følgende ulike aspekter:

- Å gi kunnskap og forståelse som kan brukes til evaluering og videreutvikling av dette aktuelle tiltaket.
- Bidra til en beskrivelse og forståelse av den dynamikk og de prosesser som kan settes i gang i et slikt samtalebasert psykisk helsefremmende tiltak.
- Bidra til å presentere dette tiltaket som en helsefremmende praksis i skolen sett fra et elevperspektiv (for alle i feltet som måtte være interessert).

Forskningsspørsmålene som studien ønsker å belyse kan formuleres slik:

- Hvordan beskriver elevene sine opplevelser, sin forståelse og sine meninger om klassesamtalene?
- Kan disse beskrivelsene bidra til forståelse av hva som skjer i samtalene og hva som skjer med elevene og klassen i klassesamtalene?

KAPITTEL 3: NOEN METODOLOGISKE REFLEKSJONER - STUDIEN SOM EN REISE OG ELEVTEKSTENE SOM YTRINGER

Refleksjonene i dette kapitlet må forstås som et forsøk på skissere en mulig ramme for hvordan jeg ønsker at denne studien og dens resultater skal leses og forstås. Studien kan, med Bakhtin, forstås som en stemme og en ytring i en større dialog. Videre er ønsket at stemmene og ytringene til elevene på en grunnleggende måte skal klinge med og gi grunntonene i studien.

3.1 Forskeren som gruvearbeider eller en reisende

Jeg viste i innledningen til Kvale som bruker den reisende som en metafor for forskeren. En slik metafor er uttrykk for en måte å forstå forskning som jeg assosierer meg med. Kvale har i sin bok *Interview* (1997, s. 17) en refleksjon omkring to mulige metaforer for forskning og forskerens arbeid innen kvalitativ forskning. Forskeren kan sees som en *gruvearbeider* som graver for å finne kunnskap, en kunnskap som finnes ”der ute et sted”, det gjelder bare å finne den. Her blir kunnskap forstått som noe gitt, noe som er der uavhengig av forskeren. En tanke om at vitenskapelig kunnskap er objektiv og at vitenskapen finner ”sannheten” om et fenomen. Den andre mulige metaforen er forskeren forstått som *en reisende*. Forskeren legger ut på en reise, snakker med folk, observerer. Så lager han et bilde, eller en fortelling ut fra det han har mottatt eller opplevd. Det bilde forskeren skaper er bare ett av mange mulige bilder for å beskrive eller forstå et fenomen. Mange andre bilder hadde også vært mulige og legitime. I denne metaforen ser vi kunnskap forstått som noe som skapes eller produseres med bidrag fra, og sammen med, dem det gjelder, dem som omtales som informanter. I denne siste metaforen, forskeren som en reisende, blir ikke kunnskap forstått som noe som er gitt en gang for alle, men som noe som må skapes igjen og igjen og som vil være i stadig endring. Kunnskap forstås som ulike bilder som kan eksisteres side om side med andre bilder omkring samme fenomen.

Aase og Fossåskaret (2007, s. 41) beskriver på liknende vis forskerens rolle og kunnskap som springer ut av kvalitative studier (her om feltarbeid):

Den samhandlingen forskeren går inn i under sitt feltarbeid, *formidler* mening, og den *skaper* mening. Forskeren er ikke lenger bare observatør, men også konstruktør av mening. Det som forskeren faktisk utfører i løpet av et feltarbeid, kan mer treffende kalles deltagende konstruksjon enn deltagende observasjon.

Innenfor de vitenskapsfilosofiske diskusjonene kan det ut fra enkelte perspektiver noen ganger bli fremstilt som et ideal at forskningen skal være objektiv og nøytral. Jürgen Habermas har i boken *Knowledge and human interests* (iflg. Kvale, 1997, s. 60) pekt på mulige sammenhenger mellom menneskelig interesse og kunnskap. Menneskelig interesse forstås av Habermas som grunnlag for vår kunnskapsutvikling. Vi ser at dette ikke er et nøytralt utgangspunkt, men kunnskap søkes nettopp ut fra et engasjement og kanskje et verdibasert ståsted. Habermas skiller mellom tre ulike former for interesse; teknisk-instrumentell interesse, forstående-hermeneutisk interesse og frigjørende interesse. Frigjørende interesse knytter han til samfunnsvitenskapene og tydeliggjør at forskning i forhold til sosiale og samfunnsmessige fenomener vil kunne ha en frigjørende hensikt og virkning.

I denne studien ønsker jeg å bringe med meg en forståelse av forskningen og den kunnskap som studien frembringer i lys av slike perspektiver som her er nevnt. Studien bærer frem ett av mange mulige bilder av klassesamtalene. Dette bilde springer ut av en reise og er en samkonstruksjon med elevene, meg som forsker og de stemmer vi igjen har rundt oss. Som nevnt i innledningen kan denne studiens prosjekt belyses ved forestillingen om at reisen er en gradvis oppstigning der jeg ser samtalene fra stadig nye perspektiver. Jeg reflekterer over de samme aspekter ved samtalene fra ståsted jeg erobrer på min vei oppover.

Det er også mulig å tenke seg at studien har et mulig frigjørende element: Elevene blir gjennom å bidra i undersøkelsen utfordret til å reflektere over klassesamtalene. Dette kan både sees som en formidling av hva de allerede har tenkt og opplevd, men det kan også forstås som at de utfordres til en refleksjonsprosess der de får en større, eller endret, erkjennelse av seg selv, klassen og det de har vært med på. Denne endrede erkjennelsen som er skapt i forskningsprosessen kan ha en frigjørende mulighet på ulike måter. Egen erkjennelse kan bidra til endret opplevelse og andre handlinger.

Kunnskapen de har vært med å skape kan virke inn på tiltaket slik at det endres og blir enda ”bedre”.

3.2 Elevenes tekster forstått som ytringer – i Bakhtinsk forstand

Bakhtin (1998) ser i sin språkfilosofi på ytringen som grunnenheten i all mellommenneskelig kommunikasjon. Ytringen kan være det sagte ord i samtaler og det kan være skrevne tekster. Jeg vil beskrive Bakhtins filosofi senere i diskusjonsdelen (kapittel 6) og viser til utdyping av Bakhtin der. Men Bakhtins tanker om språk, kommunikasjon og tenkning kan også si oss noe om forskning og hvordan jeg kan forstå elevtekstene. Elevtekstene må ut fra Bakhtins tanker sees som en ytring. En ytring som springer ut av andre ytringer og føyer seg inn i en rekke av nye ytringer. Min analyse og tolking av tekstene blir et svar på elevenes ytringer i form av en ny/nye ytringer. Ut fra Bakhtins filosofi vil det være slik at enhver ytring må forstås som personlig, det er stemmen til en bestemt person, det er denne personens svar på tidligere ytringer og samtidig en ytring som forventer svar fra andre personer. Slik vil også tekster, som er mitt materiale, alltid forstås som noe som forholder seg til andre ytringer og andre tekster, men ikke som tekster løsrevet fra personer, i en tekst vil den som ytrer seg være tilstede og den vil være rettet mot en adressat. Om ytringens adressivitet skriver Bakhtin (iflg. Slåtteleid, 1998, s54):

Ytringas adressivitet, det at den er retta mot nokon, er dens konstitutive særtrekk. Utan adressivitet finst det ikkje og kan det ikkje finnast ytringar. Ulike typiske former for adressivitet og ulike typiske oppfatningar av adressatane er konstituerande og definerande særtrekk ved dei ulike talegenrane.

Ut fra en slik forståelse blir studien av en tekst, forstått som en ytring (om det er et nedskrevet intervju eller som i denne studien en tekst skrevet av informanten selv) både en studie av den ytring den enkelte har gjort som må forstås som en bestrebelse på å sette ord på opplevelsen av klassesamtalene, og samtidig en studie av ytringen i lys av en adressat som det skrives til og som vil virket inn på de ord som velges og hva som velges å ha med i teksten.

Videre vil tekstene sett som ytringer også måtte forstås som svar på andre ytringer den vedvarende dialog enhver ytring er en del av. Enhver ytring gjør bruk av ord som er

delvis andres. I enhver ytring klinger det med ord og stemmer fra de dialoger en er en del av:

The word in language is half someone else's. It becomes 'ones own' only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not after all out of a dictionary the speaker gets his words!), but rather it exists in other peoples mouths, in other people's concrete contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it ones's own (Bakhtin, iflg. Linell, 2007, s 40).

Dermed blir min studie en studie av elevenes beskrivelser og opplevelser, men samtidig en studie av deres ytringer forstått som ytringer som er bestemt av deres plass i en større dialog. Denne flerstemtheten i enhver ytring og i tekstene som legger til grunn for denne studien er det viktig å være klar over. Dette gjør det vanskelig å forstå tekstene som utelukkende den enkelte elevs "rene" stemme i forhold til deres opplevelser. Det bør, forstått ut fra Bakhtins tanker, mange stemmer i den enkeltes ytring/tekst. Den enkeltes stemme og ytring kan ikke isoleres fra den dialog og den polyfoni (et annet begrep Bakhtin bruker) vi hele tiden er en del av. Samtidig som det alltid vil være noe personlig ved enhver ytring, det ligger i ytringens natur.

Dette tilfører, etter mitt skjønn, arbeidet med tekstene en ekstra dimensjon. Når det gjelder elevenes metaforbruk, som jeg er blitt opptatt av, så må denne altså både sees som en studie av hvordan vi i vårt dagligspråk gjør bruk av metaforer og samtidig hvordan den enkelte elev, i den enkelte tekst anvender disse metaforene for å forsøke å beskrive det de har vært med på.

I konstruktivismen kan det ligge implisitt en forestilling om at den enkelte som person på en måte blir et produkt og betinget av det språk som han eller hun til enhver tid befinner seg i. En kunne si at det personlige og subjektet forstås som konstruksjoner i språket. Forestillingen om det personlig eller subjektive, forstått som en ontologisk størrelse, blir på en måte utvisket i det språk som ansees som betingende for alt. Hos Bakhtin og dialogismen får det personlig en noe annen plass. Språket kan ikke forstås uten gjennom ytringene og ytringene er alltid personlige, alltid en bestrebelse på å gi uttrykk for noe personlig, slik kan en si at språket like mye er et produkt av det

personlige. Språket er alltid språk i bruk av personer. Et studie av språket vil alltid være et studie av stemmer, av ytringer, av det personlige. Eller en kan si at vi står overfor et dialogisk samspill der språket i en tekst eller ytring, er et produkt av det personlige, av stemmen, men samtidig som stemmen, det personlige er betinget av språket. Men hva er språket? Hos Bakhtin vil det altså ikke gi mening å snakke om språket som en abstrakt størrelse. Språket er andres ytringer og stemmer. *Språket er andre*. Slik at om vi er betinget av *språket*, så er dette en betingelse av *andre*. Bakhtin omtaler dette som en semantisk personalisme og sier: ”All mening er personalistisk. Det inneheld alltid eit spørsmål, den er alltid rette til nokon, og den føregrip alltid eit svar. All mening inneheld to (som eit dialogisk minimum) (Bakhtin iflg Slåttelid, 1998, s. 54). Slåttelid kommentere dette videre:

(...) medan strukturalismen tenderer mot en *objektivering* av teksten og dei intratekstuelle relasjonane, går Bakhtin motsett veg i det han insisterer - ikke på ei subjektivering av tekstuelle relasjonar, men ei *personalisering* av tekstar og relasjonane mellom dei (Slåttelid, 1998, s 54).

Ytringer er alltid personlige. Samtidig må ytringer alltid forstås ut fra en større dialog. Slik blir møte med elevenes tekster i denne studien både et møte med personlige ytringer og på samme tid et møte med ord og formuleringer som er hentet fra de dialoger elevene er en del av, og de stemmer elevene har rundt seg.

På samme vis kan denne studien og denne masteroppgaven forstås som en ytring. Den har sin plass i et mangfold av ytringer. Både bærer av noe personlig og individuelt og samtidig uløselig knyttet til og betinget av de ytringer, det språk og de stemmene som forfatteren ”lever i”.

KAPITTEL 4: METODISK TILNÆRMING

4.1 Valg av forsknings design og metode

Mitt ønske med studien var å beskrive og utforske dette tiltaket, sett fra perspektivet til elevene som deltok i tiltaket. Til dette ble en kvalitativ tilnærming valgt. Malterud (2003) peker på at kvalitativ metode i stor grad bygger på fenomenologisk teori som noe enkelt kan sies å være opptatt av menneskers opplevelse og erfaring og hermeneutisk teori som er opptatt av forståelse og fortolkning. Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming kan en utforske dynamiske prosesser som samhandling, utvikling og bevegelse i sosiale fenomener (Malterud, 2003, s. 33). Kvalitativ tilnærming gir også mulighet til å utforske fenomener med en stor grad av åpenhet og uten forhåndsdefinerte kategorier. Denne studien har nettopp som ønske å undersøke både elevenes opplevelse og erfaring med klassesamtalene og forsøke å få en utdypet forståelse av dynamikken og det som skjer i samtalene.

Mer konkret valgte jeg å få elevene i tiltaket til å skrive tekster der de beskrev samtalene og deres opplevelse og meninger om dem. Tekster som var skrevet av elevene ble derfor analysert ut fra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv med sikte på å få kunnskap om hvordan tiltaket blir opplevd, forstått og beskrevet av elevene. En tverrgående analyse av tekstene gjennom systematisk tekstkondensering, slik den er fremstilt av Malterud (2003) ble valgt.

I tillegg ble en mer språklig fokusert analysetilnærming også brukt etter hvert som arbeidet skred frem. Aase og Fosseskaret (2007, s. 116) peker på at en analyse av språk, kategorier og metaforer er viktig i kvalitativ metode:

Siden tolkning av informanters livsverden innebærer å forstå den måten de tenker på, er analyse av metaforer en særdeles viktig del av metodisk tolkning. Det gjelder enten det er intervjuer, samtaler eller skriftlige dokumenter som skal tolkes”.

Tekstene ble altså, som jeg beskriver nærmere senere, også analysert ut fra et metaforteoretisk utgangspunkt.

4.2 Utvalg

Alle elevene som deltok i URO-klassesamtaler på innsamlingstidspunktet ble spurt om å delta i undersøkelse. Det vil si at elevene i tre 2. klasser ved den aktuelle videregående skolen ble spurt om å delta gjennom et informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 1)⁹. 87 elever ble spurt, 61 sa ja til å delta, 10 sa nei, 16 leverte ikke inn samtykkeskjema. 59 elever skrev tekst. Disse 59 tekstene utgjør undersøkelsens datamateriale.

Informantene består dermed av elever hovedsakelig i alderen 17 – 19 år. Det var både gutter og jenter. Jeg har ikke kartlagt andre bakgrunnsvariabler for utvalget. Tekstene er levert uten navn, slik at jeg ved lesning har ikke visst om det er skrevet av jente eller gutt. Jeg har følgelig heller ikke gjort noe analyse i forhold til eventuelle kjønnsmessige forskjeller.

Informasjon- og samtykkeskrivet ble for å sikre størst mulig forståelighet og relevans, og for at det ikke her skulle ligge hinder for at elever samtykket til deltagelse, diskutert med 2 elevrepresentanter og to lærere ved skolen og utformet med hensyn til deres tilbakemeldinger.

4.3 Data og datainnsamling

Elevene skrev tekstene i en norsktime i skolen. Jeg og norsklæreren var tilstede i timen og var tilgjengelig for eventuelle spørsmål. De som hadde valgt ikke å delta i studien fikk annet skrivearbeid fra læreren. Ingen elever fikk lov å gå før timen var slutt. Jeg skrev i alle klassene opp de tema de hadde hatt samtale rundt det siste året og jeg minnet om at de gjerne måtte skrive om konkrete eksempler fra samtalene som de husket.

Elevene fikk et skriv der det stod hva jeg ønsket at de skulle skrive. Dette var blitt utarbeidet i samarbeid med 2 elevrepresentanter for å få gjøre skrivet mest mulig

⁹ Dette skrivet var gjennomlest og diskutert med 2 elevrepresentanter og en ansatt fra skolen. Dette for å gjøre det mest mulig forståelig og lettfattelig for elevene og slik gi et best mulig grunnlag for deres valg om å delta. På samme måte ble skrivet til elevene om refleksjonsnotatet også utformet i et slikt samarbeid. Begge skriv er forelagt og tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

forståelig og fungere best mulig som en invitasjon til å få elevene til å skrive om ulike sider ved klasesamtalene.

Dette skrevet (vedlegg 2) ble formulert som følger¹⁰:

Jeg ønsker at du den neste halvtimen skal skrive noe om URO. Om du ønsker det kan du gjerne formulere dette som brev til en venn/venninne eller som om du skriver i dagbok. Jeg ønsker at du skriver ned dine tanker og refleksjoner omkring: *hva URO er, hva du mener om opplegget*, men kanskje viktigst: *hvordan du har opplevd å være med på dette og hva det har betydd for deg og for klassen* (både på godt og vondt). Jeg er spesielt interessert i om det er noe som har gjort særlig inntrykk på deg, eller om det er et eller annet du har lagt særlig merke til som du har lyst til å si. Skriv så utdypende som mulig. Bruk gjerne eksempler som du kanskje husker fra URO-samlingene.

Elevene kunne altså velge å skrive dette som et tenkt brev eller som en tenkt dagboktekst. Dette ble valgt ut fra en tanke om at sjanger og adressat for en tekst er med å prege hvordan teksten blir både når det gjelder språket som brukes og innholdet. Tanken var at hvis elevene skrev med en venn som adressat eller som dagboknotat ville det kanskje komme frem innhold og språk som lå nærmere på elevenes livsverden enn om adressaten var for eksempel læreren, de som drev tiltaket eller meg. 3 skrev som dagboknotat, 20 som et brev, 36 som ”ren” tekst.¹¹

Elevene skrev fra ½ til 3 sider håndskrevne sider. Disse ble kopiert og analysert uten å skrives inn elektronisk.

Tekstene var kodet og kunne knyttes til en navneliste som var oppbevart adskilt fra tekstene av anonymitetshensyn. Dette ble gjort av to hensyn, for at det kunne være mulighet for å henvende seg til elever for utdypende intervju om jeg ønsket det, og for

¹⁰ Dette skrevet ble også gjennomlest og diskutert med en skoleansatt og 2 elevrepresentanter. Dette for å kunne formulere et skriv som var forståelig og kunne kommunisere best mulig det jeg var ute etter. Skrevet hadde noen praktiske opplysninger i tillegg til dette og var satt opp mer punktvis, men delen som omhandlet hva de skulle skrive om hadde den ordlyden som her er sitert.

¹¹ Jeg har ikke gått systematisk inn og sett på om en kan se om språket synes forskjellig ut fra hvilken sjanger elevene har valgt å uttrykke seg i. Jeg sitter

at det kunne være mulig å avklare og får godkjent eventuell bruk av lengre sitat med den enkelte elev.

4.4 Analyse

Filosofen John Lundstøl (Brevik, n.d.) har satt opp 4 trinn for arbeid med tekster:

1. Rekonstruksjon,
2. Konstruktiv rekonstruksjon,
3. Konstruktiv rekonstruksjon i lys av en idé og
4. Gjentakelse.

Ut fra et slikt perspektiv kan en si at tekstene foreligger som elevenes rekonstruksjon av samtalene og deres opplevelse av dem. Min analyse, gjennom systematisk tekstkondensering, kan sees som en konstruktiv rekonstruksjon der jeg tar utgangspunkt i elevenes tekster, men samtidig tar over ansvaret for fremstillingen (rekonstruksjonen). Min funn blir slik å forstå som en konstruktiv rekonstruksjon av klassesamtalene og elevenes opplevelse. I diskusjonsdelen (kapittel 6) vil jeg som tidligere nevnt antyde en mulig modell for forståelse av samtalene og elevenes opplevelse basert på elevenes bruk av metaforiske uttrykk i beskrivelsene av samtalene. Dette kan sees som trinn tre i Lundstøls analysestrinn; konstruktiv rekonstruksjon i lys av en idé. Her tar jeg i enda større grad ansvar for fremstillingen, jeg bringer inn teoretiske perspektiver som metafor-teori, men stadig med et grunnleggende utgangspunkt i elevenes tekster og det de formidler. Enda en runde med fortolkning av det som skjer i samtalene går jeg når jeg tar med meg min idé om *mellom* som alternativ metafor til *inni* og ser på den i lys av dialogfilosofi og nærhetsetikk. Dette kan forstås som en diskusjon av funnene, men også i en viss forstand en videre analyse og fortolkning av materialet.

Om en igjen henter inn reisemetaforen, så vil disse gjentatte rekonstruksjonene kunne sees som min vandring oppover i høyden der jeg forøker å se landskapet på nytt fra de ulike utsiktspunkt jeg finner frem til. En kunne kanskje si at jeg fjerner meg fra landskapet, men det er med et ønske om å kunne se dypere inn i det. Gjennom en gjentatt rekonstruksjon og refleksjon.

Tekstene ble analysert ut fra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Malterud (2003) har basert på Amedeo Giorgis fenomenologiske analysemetode skissert en 4 trinns analyseprosess kalt *systematisk tekstkondensering*. Denne analysetilnærmingen kan betegnes som empiristyrte. Hensikten er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden. En leter etter essenser og vesentlige kjennetegn ved fenomenet vi studerer og forsøker å sette egne erfaringer og egen forforståelse til side i analysearbeidet (Malterud, 2003, s. 99). I tillegg er den egnet for en tverrgående analyse med flere informanter, der en ønsker å finne fellestrekk på tvers i materialet. Analyseprosessen var også inspirert av Lindseth og Nordtvedts (2004) fenomenologisk hermeneutisk analysemodell. De vektlegger første lesing som en naiv lesning og der en videre går fra informantens *pre-figurerte* livsverden, som i tekstene blir *kon-figurerte* og som igjen blir *re-figurerte* gjennom forskerens tolkning (Lindseth & Nordtvedt, 2004, s. 145).

Malteruds tekstkondensering i 4 trinn ble anvendt: 1) Først leste jeg gjennom alle tekstene for å få et helhetsinntrykk uten at det var noe særlig jeg så etter eller ønsket svar på. Jeg ønsket at tekstene skulle komme frem mest mulig på egne premisser. Etter denne lesningen satte jeg opp noen mulige tema eller overskrifter som kunne fungere samlende for ulike meningsaspekter som jeg hadde merket meg ved i tekstene. 2) Dernest leste jeg gjennom for å identifisere meningsbærende enheter som synes relevante for undersøkelsen og forsøkte å sortere dem inn under mine foreløpige tema. 3) Deretter igjen reviderte jeg temaoverskriftene med utgangspunkt i min sortering av de ulike meningsbærende enheter til 5 mulige tema og forsøkte å abstrahere meningsinnholdet for hvert tema. 4) For så utvikle noen begreper og formuleringer for hvert tema som synes å fange det vesentlige meningsinnholdet i hver kategori. Disse ble rekontekstualisert og validert gjennom en ny lesning av tekstene.

Underveis i analysearbeidet ble et utvalg av elevtekstene også lest av noen av mine veiledere og vi sammenholdt med tanke på likheter og forskjeller i hva vi så som vesentlig i tekstene. Dette ble gjort med sikte på å unngå risikoen for at vesentlige aspekter ved tekstene ikke ble fanget opp. Videre ble i analyseprosessen mine foreløpige 5 kategorier presentert og diskutert med elevene i en av klassene som hadde deltatt i undersøkelsen. Dette ble gjort for å få tilbakemelding på om de kjente seg igjen i meningsinnholdet som jeg hadde merket meg ved uttrykt ved de 5 kategoriene og for å

få innspill på eventuelle betydningsfulle aspekter som jeg kunne ha oversett. Dette ble gjort for å gjøre funnene så pålitelige og relevante som mulig.

Underveis i analyseprosessen ble jeg i økende grad oppmerksom på elevenes bruk av metaforiske uttrykk i sine beskrivelser av samtalen og sine opplevelser av dem. Dette gjorde at jeg valgte å leste gjennom materialet på nytt med tanke på å finne de metaforiske uttrykkene. Disse sorterte jeg igjen inn under de kategoriene jeg allerede hadde etablert.

De metaforiske uttrykkene har jeg altså først identifisert og sortert i henhold til de 5 hovedkategoriene jeg kom frem til. Videre har jeg så forsøkt å lage en ”metaforisk” modell som kan gi en mulig forståelse av dynamikken i klassesamtalene (jfr. Trinn 3: konstruktiv rekonstruksjon i lys av en idé i Lundstøls analyse modell (Brevik, n.d.)).

4.5 Det metodiske arbeidet – styrker og svakheter

Den franske sosiologen Bruno Latour gjorde i sin klassiske bok ”Laboratory life - the social construction of scientific facts” (Latour & Woolgar, 1979) en sosiologisk/antropologisk studie av forskere i deres kontekst, ved deres arbeidsplass og i det vitenskapelige fellesskap. Hvilke normer, regler og kulturer er det som preger virksomheten? Latour peker ut fra dette på ulike modaliteter i vitenskapelig utsagn (Myklebust, 1997). Han skiller mellom positive modaliteter og negative modaliteter. Negative modaliteter er vitenskapelige utsagn som knytter kunnskapen til de betingelsene som kunnskapen er produsert under. Det vil si at en er bevisst og uttalt på at kunnskapen er et produkt av den forskningskontekst en har arbeidet ut fra. Motsatt vil positive modaliteter være vitenskapelige utsagn som i mindre grad (eller ikke i det hele tatt) knytter an til forskningskonteksten:

De setninger som leder et vitenskapelig utsagn bort fra dets produksjonsbetingelser, blir hva han (Latour, min mrk) nå kaller ”positive modaliteter”, mens ”negative modaliteter” er setninger som leder utsagnet i retning av sine produksjonsbetingelser og forklarer hvorfor det står sterkt eller svakt (Myklebust, 1997, s 210).

I tråd med Latours påpekninger ønsker jeg i denne oppgaven så åpent som mulig å beskrive forskningsprosessen og den kontekst den er blitt til i. Slik kan studiens funn og studiens eventuelle bidrag forstås, vurderes og tas stilling til i lys av de produksjonsbetingelsene som har vært bestemmende.

4.5.1 Analysemetode – styrker og svakheter

Denne studien har hatt en kvalitativ tilnærming. Jeg har funnet ulike kvaliteter ved klassesamtalene som elevene gir uttrykk for gjennom sine tekster. Det er ikke til å unngå at jeg i noen grad også forholder meg kvantitativt til materialet. Ved at jeg har vektlagt meningsinnhold om jeg har funnet hos flere og at jeg i formidlingen av studiens funn har antydning i hvilken grad de ulike poengene er tilstede på tvers i materialet. Jeg ser at en kvantitativ undersøkelse kunne kartlagt dette nærmere på en nyttig måte. Det har jeg i denne studien ikke gjort.

I den tverrgående analysemetoden jeg valgte ser en etter felleselementer på tvers av tekstene. En trekker ut elementer fra de ulike tekstene og samler dem i noen hovedkategorier. Denne metoden har sine styrker og svakheter.

Når jeg mot slutten av analyseprosessen, med de 5 kategoriene og overskriftene, leste gjennom materialet på nytt, oppdaget jeg hvor tett innvevd de ulike meningsselementene var i hverandre i elevenes tekster. De samme elementer nevnes i samme åndedrag og ofte på en måte som gir inntrykk at det nesten er forskjellige sider ved samme sak. Det gav meg en følelse av at noe også gikk tapt når en slik gjennom tekstkondenseringen splitter dette opp og innordnede dette under noen konstruerte kategorier. En kunne slik stille spørsmål ved om denne analysemetoden kan ha en uheldig side ved at en splitter opp elevenes helhetlige ytringer eller fortellinger i ulike (avgrensede?) kategorier. Problemet er at sammenhengen elementene i mellom kan mistes av syne, i tillegg mister en også den enkelte elevs mer helhetlige presentasjon av sin forståelse og opplevelse av samtalen. Her kunne en narrativ tilnærming kanskje i større grad ivarett en slik helhet og sammenheng i de enkelte tekstene bedre.

Slik jeg ser det, har den analysemetode jeg har valgt også har sin klare styrke i forhold til min studie og dens siktemål. Gjennom en tversgående analyse av alt materialet kan

jeg kanskje fanget opp meninger og opplevelser som har stor bredde i materialet og jeg har kunnet vise at det på tross av variasjoner er mange elever som har opplevelser og beskrivelser som ligger nær hverandre. Analysemetoden kan bidra til å gi et helhetsbilde på tvers av hele utvalget. Men helheten i den enkelte tekst blir altså ikke lenger like tydelig.

Jeg vil i presentasjonen av funnene forsøke også å gripe tilbake og si noen om hvordan de ulike hovedkategoriene kan se ut til å henge sammen med hverandre. Det vil jeg også forsøke å anskueliggjøre i diskusjonsdelen.

Jeg har ikke analysert med tanke på å se kjønnsmessige forskjeller. Dette kunne vært gjort og kunne gitt interessante tilleggsperspektiver. Dette har ikke vært prioritert i denne undersøkelsen.

4.5.2 En forsker i kontekst - min rolle i studien

Jeg har vært engasjert av Avdeling for barn og unges psykisk helse, Sørlandet sykehus (ABUP) for å gjøre denne studien. ABUP har vært min arbeidsgiver under undersøkelsen, men jeg har ikke selv vært med i driften av prosjektet. Undersøkelsen er gjennomført som en masteroppgave i psykisk helsearbeid Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder (UiA).

Ingen forsker går med blanke ark inn i en studie. De teoretiske preferansene jeg har utviklet gjennom mitt arbeid, mine livsanskuelser og menneskesyn og min personlige livserfaring vil på ulike måter være med å prege de spørsmål jeg stiller, hva jeg ser etter, hva jeg eventuelt er blind for o.s.v. Dette kan en ikke legge til side og være upåvirket av. Men troverdigheten kan styrkes i at en er tydeliggjør sin bakgrunn og sitt ståsted, for seg selv og for andre.

Dermed blir det relevant å bringe på banen at jeg er utdannet sosionom og har i mange år arbeidet innen psykisk helse feltet. Jeg har også arbeidet skriftlig med psykiske helse tema og vært med og skrevet bøker og artikler innen dette fagområdet (Bøe, 2007; Bøe & Thomassen, 2007). Teoretiske perspektiver som jeg har vært opptatt av er blant annet dialogisk kunnskapsforståelse og dialogiske arbeidsformer (Andersen, 2003; Bakhtin,

1998; Seikkula & Arnkil, 2007), salutogene, helsefremmende perspektiver (Antonovsky, 2000), recovery perspektiver og bedringsforskning (Topor, 2003), og nærhetsetikk (Buber, 1992; Løgstrup, 1991; Levinas, 1993; Vetlesen, 1996).

Videre vil jeg som forsker være preget av det/de fagmiljø jeg er en del av. I mitt tilfelle vil fagmiljøet ved Institutt for psykososial helse, Fakultet for helse- og idrettsfag ved Universitetet i Agder, med sin faglige profil, være en ramme for mitt arbeid som er med å påvirke studien. På samme måte som min arbeidsplass ved ABUP ved Sørlandet sykehus og det fagmiljø som finnes der.

Jeg har under forskningsprosessen vært en del med i ulike fora rundt driften av tiltaket og møtt og snakket med de som driver tiltaket og noen av elevene som er deltagere. Som en forstudie til denne studien var jeg også observatør i 6 ulike klassesamtaler og har på bakgrunn av dette skrevet en artikkel (Bøe, 2009). Mitt ønske med dette har vært å bli mest mulig kjent med tiltaket slik det fungerer i praksis. Videre har jeg ønsket å være i en løpende dialog med de involverte for at min studie skal bli mest mulig til nytte for tiltaket. Et ønske om at studiens resultater kan være noe de som driver tiltaket kan bruke i eventuell videreføring og som grunnlag for eventuell videreutvikling av tiltaket.

Gibbons (2000) bruker begrepet *kontekst-sensitiv vitenskap*. Han peker på at forskning og vitenskap ikke lenger kan bli til ut fra et nøytralt, objektivt og akademisk ståsted. Forskningen må ut av ”elfenbenstårnet” og ut på ”markedsplassen”. Det er på denne markedsplassen der ulike involverte, berørte og interessert i forhold til forskningen møtes. Her bør også forskningen og vitenskapen utformes (Gibbons, 2000, s. 162). Det er ut fra en slik tenkning jeg har ønsket å være i en dialog med de involverte i tiltaket slik at min studie kan bli mest mulig relevant og mest mulig til nytte. Ut fra et slikt perspektiv på forskning vil fokuset på at kunnskapen som produseres skal være objektiv og pålitelig kunne omformuleres til at den skal være det Gibbons med flere omtaler som ”socially robust knowledge” (Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001).

Mitt samarbeid med dem som er involvert i tiltaket har dermed selvsagt vært med å påvirket meg og det har jeg ønsket. Samtidig åpner dette for mer ubevisst påvirkning ved at jeg kan ha fått sympatier eller antipatier for tiltaket. Eller at jeg har utviklet en form for lojalitet til tiltaket og de involverte som kunne påvirke mitt arbeide. Dette kan

selvsagt har vært med å spille inn på hvordan jeg har lest materialet. Jeg har som tidligere nevnt også involvert mine veiledere og en av elevklassene i analyseprosessen for å bringe inn et eventuelt korrektiv til en mulig ensidighet eller blindhet for noe i min lesning av tekstene.

Slik vil de ulike kontekster en er involvert i vil være med å forme studien. Dette vil kunne gjøre at noen fokus og noen måter å se og forstå på blir mer nærliggende, men andre måter å se og forstå på kanskje glipper. Slike forhold vil kunne spille inn i hele forskningsprosessen, i formulering av problemstilling, i valg av metode, i analysearbeidet og utforming av hovedfunn og i diskusjonsdelen. Lundstøl (Brevik, n.d.) sier i forbindelse med sin analysemodell at utover i analysearbeidet vil forskeren i større og større grad ta ansvaret for konstruksjonen. Men med teksten som det empiriske grunnlaget vil dette, i mitt tilfelle, hele tiden være å forstå som en samkonstruksjon med elevene. Når jeg i analyseprosessen presenterte mine foreløpige funn overfor elevene i en av klasene viste det seg at mange kjente seg igjen i mine kategorier. De kjente igjen sine beskrivelser og sine opplevelser av samtalen i det jeg hadde ”kondensert ut” av tekstene deres.

4.5.3 Forskningsetiske overveielser

Norsk samfunnsvitenskapelig samfunnstjeneste har godkjent undersøkelsen (vedlegg 3). Dermed skulle opplegg for informert samtykke, innsamling, oppbevaring og behandling av data være tilfredsstillende i forhold til personvern og anonymitet for den enkelte elev. Informert samtykke er innhentet skriftlig. Her har jeg valgt å innhente samtykke både fra eleven selv og fra foresatt/e for dem som er under 18 år.

Mitt opplegg er basert på åpenhet, informasjon og dialog i forhold til de involverte. Jeg har presentert meg selv og mitt prosjekt for elever, samtaleledere og aktuelle lærere. I tillegg har jeg i utviklingen av mitt opplegg for studien aktivt innhentet synspunkter og innspill fra elever, ansatt ved skolen, og ansatte ved ABUP. Jeg har gjennom deltagelse i planleggings og evalueringsmøter holdt de involverte løpende informert om mine planer og min fremdrift i prosjektet.

Et spørsmål som ble reist av en lærer i skolen var: hva om en elev åpner seg og presenterer problemer av en karakter som er slik at jeg må vurdere å gripe inn og formidle hjelp? Dette er ting jeg har måttet ta høyde for at kunne oppstå. Dette ble diskutert med lærer, elevrepresentant og klinikere fra ABUP, der vi kom frem til en måte å håndtere en eventuell slik situasjon. Noen slik situasjon har imidlertid ikke oppstått.

Det kunne også tenkes at enkelte elever utleverte seg i en tekst på en måte som eleven senere synes er ubehagelig og får problemer med. Dette er en risiko en bør merke seg. Her ville elevens rett til å trekke seg når som helst kunne komme til anvendelse. Her har jeg som forsker også måttet utøve et skjønn, der jeg kanskje må avstå fra å bruke materiale som på noen måte kan bli ubehagelig for informantene ved eventuell publisering/offentliggjøring.

Ellers ser jeg at min forskning og min interaksjon i forhold til tiltaket kan ha påvirke selve tiltaket. Min observasjon i forstudien kan ha bidratt til at de samtalene jeg var tilstede i fikk en annen karakter. Det kan for eksempel tenkes at enkelte elever eller samtaleledere blir mer tilbakeholdne eller kanskje motsatt blir mer aktiv og motivert når de også har en ”gjest” utenfra som følger med og noterer. Videre kan analyse av elevtekstene tyde på at noen elever har forstått hele tiltaket som et prosjekt der en forsker på ungdoms tanker om ulike tema. Min forskningsstudie kan ha bidratt til en slik misforståelse av tiltaket. Dette kan igjen ha påvirket deres innstilling til tiltaket. Dette er verdt å merke seg. Dette kan innebære at tiltaket er mottatt annerledes av deltagerne. Dette kan være etisk problematisk om det for eksempel har ført til endring i motivasjon for enkelte elever til å delta i samtalen. Men kanskje ført og fremst er dette metodisk problematisk, i og med at studien slik kan ha bidratt til at tiltaket som undersøkes ikke lenger er slik tiltaket ville vært uten undersøkelsen. Imidlertid ser en slik eventuell misoppfatning av tiltaket ikke ut til å være så markant i tekstene at dette skulle gjøre studien irrelevant. Det vil forhåpentligvis komme frem når jeg presenterer funnene.

4.5.4 Elevtekstenes status

Som jeg pekte på i kapittel 3, kan tekstene, i lys av Bakhtins filosofi, forstås som ytringer. Ytringer som bærer på ord og forestillinger fra det mangfold av ytringer og

stemmer som omgir elevene. Samtidig har tekstene, forstått som ytringer, er adresse, en eller flere personer som eleven tenker seg se og svare på deres ytring. Tekstene er dermed både personlig og samtidig betinget av andre ytringer og betinget av den eller de ytringen er rettet mot. Dette er dermed ikke noe som svekker tekstenes troverdighet, men et trekk ved alle tekster, i følge Bakhtin.

En kan her tenke seg at elevene tenkte seg *meg* som den de skrev til og at de skrev ut fra hva de tenkte jeg ville ha og hva jeg kunne forstå eller det kunne tenkes at de skrev med *de som drev prosjektet* som en tenkt adressat. Eller de skrev med medelever som mulige adresser. Dette vil kunne virke inn på språk, innhold og karakter på tekstene.

Det var med hensyn til dette at jeg, i samråd med elevene jeg konsulterte, valgte å gi elevene anledning til å skrive teksten som et brev til en venn eller som et dagboknotat, nettopp for at det språk og den ytring de da kom med kunne være et uttrykk som lå nærere et språk de føler seg hjemme i og at språket og innholdet i mindre grad skulle være bestemt av for eksempel meg, læreren eller samtalelederne i tiltaket som adressat.

En utfordring i så måte er det skriv jeg gav som beskrev hva jeg ønsket de skulle skrive om (se vedlegg 2). Her legges det både føringer for hva de fokuserer på og de vil kunne lese min stemme ut av skrevet og se for seg meg som adressat. Skrevet ble til ut fra gjennomlesning og diskusjon med en skoleansatt og 2 elevrepresentanter. Etter råd fra elevrepresentantene ble skivet noe mer utfyllende en jeg først hadde tenkt. Dette bli gjort for å hjelpe frem mest mulig fra elevene og hindre unødig korte tekster. Jeg ser i analysearbeidet at elevene i varierende grad har forholdt seg til disse punktene. Noen går gjennom dem punkt for punkt. Mens andre skriver løsrevet fra dem.

Skrivesituasjonen, der elevene satt i klassen og skrev, kan også ha hatt betydning. Elevene satt på hver sin pult. Men likevel kan denne situasjonen med andre elever så tett innpå ha innvirket på tekstenes språk og innhold. Kanskje elevene i noen grad skriver det de tenker ville bli likt av andre elever eller det som er uttrykk for gjengs oppfatning blant elevene. Et alternativ som ble diskutert var at elevene skrev hjemme. Det kunne ha gitt annerledes ramme for tekstskrivningen og en mulig mer personlig eller ettertenksom karakter. Det vet vi ikke. Ideen ble ikke fulgt opp da dette sannsynligvis ville ført til at betraktelig færre gjennomførte og levert inn tekst.

4.5.5 Hvem skrev tekster? – om utvalg og informanter

Som nevnt var det 28 elever av de 87 som var deltagere i tiltaket på det aktuelle tidspunktet som ikke leverte inn tekst. Hvem er disse? Kan det være noen særlige trekk ved dem som valgte ikke å delta som gjør at mine funn må sees i lys av dette? Kan det være slik at det blant disse er en overrepresentasjon av elever som har hatt en negativ opplevelse av tiltaket og kanskje av den grunn er mindre motivert til å delta i studien? Det kan også tenkes at det blant de som har takket nei til å delta er en del som ikke mestrer godt det å uttrykke seg skriftlig. Dette kan også ha virket inn på studien? Har min fremgangsmåte favorisert de ressurssterke, de skriverføre og kanskje de som er positivt innstilt til tiltaket? En av elevrepresentantene pekte på at kanskje noen valgte ikke å delta fordi jeg i informasjonsbrevet hadde skrevet at det kunne være aktuelt å kontakte enkelte for utfyllende intervju. Og at dette skremte dem fra å delta? Samtidig ville intervju som måte å samle inn data på kanskje vært en form som enkelte elever ville vært mer komfortable med. Ved intervju kunne en kanskje nådd andre elever, men ikke fått materiale fra så mange som tekstskrivingen åpnet for.

Dette er spørsmål jeg ikke vet svarene på. Men det kan altså tenkes at det blant de som ikke skrev tekster kan ha vært stemmer som det hadde vært viktig å ha med om studien skulle fange opp enda større bredde og variasjon.

KAPITTEL 5: HVA SKRIVER ELEVENE? - STUDIENS FUNN

Om studien, som jeg har antydnet i innledningen, kan forstås som en reise, så er vi nå inne i selve det terrenget vi skal se nærmere på. Eller rettere sagt; dette er den delen av oppgaven som ligger nærest dette terrenget. Tekstene, som er mitt materialet, er allerede en rekonstruksjon som elevene har gjort av samtalene og sine opplevelser. Vi har kun denne indirekte tilgangen til fenomenet klassesamtalene og elevenes opplevelser.

Funnene jeg presenterer her er min konstruktive rekonstruksjon igjen, preget av mitt blikk. Ved førstegangs lesninger av tekstene forsøkte jeg i så stor grad som mulig å legge de teoretiske perspektivene jeg hadde med meg til side.

Ut over i analysearbeidet merket jeg meg ved særlig ting og fikk assosiasjoner til visse teoretiske, filosofiske perspektiver. Funnene, slik de skal presenteres her, er påvirket av disse perspektivene og mine tolkninger. Mer konkret vil fokuset på metaforer henge sammen med perspektiver fra metafor-teori. Hovedkategoriene som var resultatet fra den systematiske tekst-kondenseringen har fått overskrifter og er preget av de intersubjektive perspektivene jeg etter hvert ble ledet mot. Men utgangspunktet var altså en empiristyrte analyse, der tekstene i seg selv i størst mulig grad skulle være bestemmende for hva som var viktig.

Men med metaforen om studien som en oppstigning for å se landskapet fra nye perspektiver er vi nå ved det som er nærest terrenget vi vil utforske.

Før vi presenterer funnene kan det være på sin plass å repetere studiens forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver elevene sine opplevelser, sin forståelse og sine meninger om klassesamtalene?
- Kan disse beskrivelsene bidra til forståelse av hva som skjer i samtalene og hva som skjer med elevene og klassen i klassesamtalene?

Dette vil jeg nå forsøke å belyse ut fra min analyse og tolkning av tekstene.

5.1. Elevenes bruk av metaforiske begrep om samtalen

Etter å ha arbeidet med tekstene en stund i analysearbeidet oppdaget jeg at når elevene skal beskrive samtaler og gi uttrykk for sine opplevelser og sine meninger så bruker de i stor grad uttrykk og begreper som å ansees som metaforiske.

En ser at flere elever bruker begrep som *å åpne seg, komme frem med ting, komme nærmere hverandre*. Dette er metaforiske uttrykk som en ser har utgangspunkt i et romlig – kroppslig – fysisk område. Dette er ikke begreper som kan forstås bokstavelig, de må forstås som metaforiske i forhold til det de skal beskrive. Men samtidig så oppleves begrepene så naturlige, eller kanskje rette sagt, de er så vanlige i dagligtalen, at vi ofte ikke tenker over slike uttrykk som metaforiske. Dette kan omtales som konvensjonelle metaforer, det er metaforer som er i naturlig bruk i dagligtale, ofte på en måte som gjøre at vi ikke tenker over at det er metaforiske uttrykk (Semino, 2008, s.1).

En kunne en godt tenke seg at jeg presenterte funnene, altså de ulike sentrale meningsbærende poengene jeg har merket meg ved i elevenes tekster, uten å gjøre noe poeng ut av at dette kommer til uttrykk gjennom metaforer. Hvorfor holder jeg likevel fast ved å fokusere på metaforbruken? Dette gjør jeg av flere grunner.

For det første: En utforskning av metaforbruken hos elevene vil samtidig være en utforskning av hvordan vi i dagligtalen i hele tatt beskriver og forstår samtaler og mellommenneskelig møter gjennom bruk av metaforer. Beskrivelser uten bruk av metaforer er mulig, men trolig vil vesentlig nyanserikdom og dybde i forståelse ikke kunne bli uttrykt (Lakoff og Johnson, 1999). Dette mener jeg vi altså finner i elevenes tekster. Studien innebærer slik en påpekning av vår metaforbruk gjennom å se på dette i elevtekstene som et eksempel.

For det andre: En studie av menneskers opplevelse og forståelse av et fenomen er samtidig en studie av det språk og de metaforer de bruker overfor fenomenet. Jeg ser det som en mulighet, forstått ut fra metafor-teoretiske perspektiver, at de metaforiske uttrykk ikke bare er et språk som elevene anvender for opplevelse og forståelse, der opplevelser og forståelse blir forstått som noe som er gitt forutfor og uavhengig av disse uttrykkene.

Det derimot være slik at de metaforiske uttrykkene er med og preger, former og strukturerer elevenes opplevelse og forståelse.

For det tredje: Jeg ønsker i diskusjonsdelen (kapittel 6) å ta dette et skritt videre. Jeg vil med sett ut fra Lundstøls analyse modell (Brevik, n.d.) forsøke å rekonstruere materialet i lys av en idé: Jeg vil utforske om de metaforiske uttrykkene sammen kan skape et bilde, en mer overordnet metafor, som kan komme til uttrykk i en mulig modell. En modell som kan anskueliggjøre hvordan de ulike hovedaspektene ved elevenes opplevelse og beskrivelse av samtalen kan henge sammen og stå i innbyrdes forhold til hverandre og på denne måten også anskueliggjøre dynamikken i disse klassesamtalene.

Lakoff og Johnson (1999, 1980/2003) peker på at vi gjennomgående bruker metaforiske begreper basert på våre kroppslige fysiske erfaringer i våre beskrivelser av blant annet sosiale, mellommenneskelige fenomener. Om det er slik, vil en utforskning av opplevelse av et sosialt fenomen og derigjennom et sosialt fenomens dynamikk (i vårt tilfelle klassesamtalene) også innebære en utforskning av de metaforiske uttrykk som dette kommer til uttrykk gjennom av menneskene som er involvert. Dermed blir det et poeng å tydeliggjøre og reflektere over denne metaforbruken og kunne ta stilling til den. En identifisering av metaforer gjør det mulig å reflektere over dem og ta stilling til dem. En vil kunne reflektere over hvorvidt det er aspekter som disse metaforiske forestillingene ikke gir rom for. En kan reise spørsmål om det finnes alternativt språk og andre mulige metaforer som kan åpne for andre perspektiver. Om en ikke identifiserer metaforene vil slike refleksjoner kunne glippe for oss.

Jeg vil i diskusjonsdelen, når jeg ser nærmere på metaforbruken, også se litt på filosofiske og teoretiske perspektiver på metaforbruk.

Jeg vil her under presentasjon av funnene nøye meg med å identifisere ulike metaforiske uttrykk som elevene bruker. Jeg vil kort liste disse opp i forlengelsen av hver kategori. Altså sortert ut fra den kategori metaforen sier noe om.

(Hovdekategoriene jeg nedenfor vil presentere ble til uavhengig av fokuset på metaforiske uttrykk. Om meningsinnholdet under hvert punkt har kommet til uttrykk gjennom metaforiske uttrykk er dermed underordnet.)

5.2 Elevenes beskrivelser samlet i 5 hovedkategorier

I et såkalt ”kunstig sitat” (Malterud, 2003) kan en forsøke å fange det meningsbærende innhold som gjennom analysen er funnet på tvers av tekstene og som gir uttrykk for dette på en komprimert måte. Et mulig kunstig sitat der de ulike hovedkategoriene inngår kunne se slik ut:

(1) I samtalene går vi inn i viktige tema som angår oss. (2) Samtalene får oss til å åpne oss for hverandre og vi legger frem med våre tanker og meninger. (3) I samtalene får vi se hva andre tenker, oppdager egne tanker og tankene settes i gang. (4) Samtalene gjør at vi kommer nærmere hverandre og samholdet blir sterkere. (5) Dette er engasjerende og gøy.

Det som synes som de mest vesentlige meningsaspektene i tekstene er i det videre presentert under de 5 hovedkategoriene (med noe andre overskrifter) som dette kunstige sitatet gir. Kategoriene er ment å peke på en særlig beskrivelse, opplevelse eller oppfatning som en finner på tvers av tekstene og som finnes hos mange av elevene (men ikke nødvendigvis hos alle).

Det ser ut til at hver kategori sier noe om ulike aspekter ved samtalene og opplevelsen av dem: Én kategori som går på *tema og innhold* i samtalene. To kategorier som noe om det jeg har valgt å omtale som *relasjonelle-etiske aspekter*, en som går på *tenkning og refleksjon* og en som går på *følelser*. Dette kan settes opp skjematisk på følgende måte¹²:

¹² Rekkefølgen på punktene er gitt ut fra en mulig tanke om sammenheng og rekkefølge på kategoriene. Dette vil komme frem i presentasjonen av funnene og enda mer eksplisitt i kapittel 6, der jeg diskuterer mulig forståelse av dynamikken i samtalene. Overskriften på hvert punkt er ikke elevsitater, men er formulert slik ut fra en tanke om at dette fanger noe vesentlig i det elevene skriver. Samtidig er disse overskriftene eksempel på en metaforisk fundert forestilling idet både *oppstår* og *mellom* er begrep hentet fra et fysisk, romlig erfaringsområde. På denne måten forgriper formuleringene mine en videre drøfting i diskusjonsdelen der jeg ser funnene både i lys av metaforbruk og i lys av intersubjektive perspektiver.

Skjematisk oversikt over hovedkategorier og tilhørende dimensjoner (fig. 1):

Hovedkategorier:	Aspekt:
1. Samtaler rundt viktig tema som angår oss	Om <i>innholdet</i> i samtalen
2. Åpenhet oppstår mellom oss	Om det <i>relasjonelle-etiske</i> i samtalen
3. Tanker oppstår mellom oss	Om <i>tenkning og refleksjon</i> i samtalen
4. Samhold oppstår mellom oss	Om det <i>relasjonelle-etiske</i> i samtalen
5. Følelser oppstår mellom oss	Om <i>følelser</i> i (og etter) samtalen

Det er selvsagt stor variasjon i de beskrivelser og opplevelser som kommer til uttrykk i tekstene. Som en elev skriver: ”Opplegget fungerer forskjellig fra person til person”. De 5 ulike meningsaspektene som disse overskriftene jeg har valgt ut representerer uttrykk for *positive opplevelser* med URO-klassesamtalene. Slike positive opplevelser oppfatter jeg som det dominerende på tvers av tekstene. Men også nøytrale, negative eller kritiske opplevelser kom frem selv om disse synes å være i et tydelig mindretall. Jeg vil i det følgende bringe inn også disse stemmene som kontrasteringer til de mer positive opplevelsen innenfor hver overskrift. Disse presenterer jeg under overskriften *Men også..*

Jeg vil hele veien forsøke å belyse med sitater fra elevenes tekster. Jeg vet ikke om det er jente eller gutt som har skrevet tekstene og der jeg viser til *han* eller *henne* er dette vilkårlig valgt. Tekstene i materialet var nummerert og sitatene knyttes til disse numrene.

5.2.1 Samtaler rundt viktige tema som angår oss

De opplevelser og beskrivelser som denne overskriften er ment å fange går på vurderinger og opplevelse av *tema og innholdet* i samtalen, altså det det ble pratet om.

Et stort flertall av elevene skriver, på ulike måter, at dette er samtaler om tema som er viktig for dem og tema som angår dem. Ulike formuleringer for dette blir brukt: ”dette er tema man kan kjenne seg igjen i”, ”det er fokus på ting som er veldig viktige”, ”interessant siden disse emnene faktisk angår oss og ikke bare er noe ’tørt’ prat”, ”det er om betydningsfulle ting man ellers ikke tenker om”, ”en får tid til å tenke litt over de viktigere ting i livet”.

Elevene gir innhold til samtalen

Mange av elevene peker på at det i stor grad er *dem* som gir innhold til samtalen rundt de enkelte tema. De ser på det å høre hva medelever tenker og mener rundt temaene som interessant, spennende og viktig. At samtalelederne både ønsker å få frem elevenes tanker og meninger og også anerkjenner det elevene kommer med fremheves som bra:

På en måte synes jeg det er bra at det endelig er noen som lurte på hva vi UNGE synes om ting, og som hører på det vi sier uten å synes at vi er unge og dumme og ikke forstår. Det er fint å kunne snakke med voksne som ikke tror at de vet bedre enn deg. (66)

Tema det er vanskelig å snakke om og som en ikke snakker om så ofte

I tillegg utdypes viktigheten av samtalen når flere elever peker på at dette er *tema det kan være vanskelig å snakke om* og at det er *tema en ikke snakker så ofte om*. At dette er tema som det ikke er lett å snakke om betyr likevel for de fleste *ikke* at klassesamtalene vurderes som noe uønsket eller noe som blir for ubehaglig. Snarere tvert imot, det virker hos de fleste som nevner dette nettopp å være uttrykk for noe som gjør at samtalen ansees som særlig viktige. Klassesamtalene gjør det mulig å snakke om dette som kan være vanskelig å snakke om, dette de mener det er viktig å snakke om. Klassesamtalene gjør det litt lettere.

Videre verdsettes samtalen fordi det gis en mulighet til å snakke om noe en sjelden snakker om. Noen nevner at dette snakkes sjeldent om i klassen, noen nevner også at det er sjelden det snakkes om slike tema i venneflokken.

Jeg synes at dem som har klassesamtalene gjør at det blir lettere å prate om temaer som kjærlighet, tro, livet, osv., noe som sannsynligvis aldri ville ha kommet opp i klassen uten URO! (62)

Viktig for meg

Det kommer også frem eksempler på tema og innhold i samtalen som har vært viktig for dem og i noen tilfeller fått (positive) konsekvenser for dem ut over samtalen:

Så det var veldig viktig å snakke om det. Den samtalen om kjærlighet fikk meg til å tenke på mange ting som har med det jeg hadde opplevd, og det som jeg opplever nå også. Det fikk meg til å tenke på at det å si til noen jeg er glad i deg er vanskelig, fordi følelser er vanskelige å vise. (13)

Her gir denne eleven uttrykk for at samtalen om kjærlighet har fått han til å tenke på noe han har opplevd og på noe han opplever nå. En kan tenke seg at denne eleven opplever dette som en samtale om et viktig tema som angår harm og som gjør noe med han og hans erfaringer. Enda tydeligere blir det hos en annen elev:

Jeg klarte for eksempel endelig å si jeg elsker deg til kjæresten min og vite at jeg virkelig mener det. Dette tror jeg har noe med samtalen om kjærlighet. Jeg følte jeg fikk litt mer forståelse av hva å elske betydde. (76)

Men også:

Selv om en positiv vurdering av innhold og tema i samtalen er det dominerende i tekstene er det, naturlig nok, et visst spenn og mangfold i elevenes vurderinger av dette. Noen få omtaler generelt samtalen som kjedelige og/eller unødvendige. En elev er mer tydelig på at han ikke ser disse samtalen som viktige i forhold til psykisk helse:

Barns helse er viktig og dette fås ikke fram ved å sitte i en sal å høre på sanger og senere i et klasserom sitte å prate om sosiale meninger. (...) (D)et problemet som dagens ungdom sliter med blir ikke løst ved at en voksen spør oss om hva kjærlighet er. Hva har meninger med barns helse å gjøre? (74)

En annen gir uttrykk for noe av det samme. Hun gir uttrykk for at de generelle tema som tas opp i samtalen nok ikke er til hjelp for dem som kanskje sliter psykisk eller har problemer:

De problemene de snakker om, er helt basic, de burde hatt med flere ekstreme problemer. Synes de burde ha mer om avhengighet og depresjoner. (...) Tror ikke det har gjort det store inntrykket på verken meg eller klassen. (53)

Disse elevene gir uttrykk for at de problemstillinger som er tatt opp ikke treffer de som sliter psykisk og peker på at tydeligere fokusering på problemer kunne bedret dette tiltaket.

Metaforiske uttrykk omkring tema og innhold:

Elevene bruker ulike metaforisk uttrykk når de skriver om tema eller innholdet i samtalen (metaforiske uttrykk i kurisv):

<ul style="list-style-type: none">- gå mer <i>inn</i> i temaet (79)- <i>kommet inn på</i> viktige tema (87)- gå <i>nærmere inn på</i> temaet (75)- pratet <i>rundt</i> tema (57)- <i>ta opp</i> temaer (57)- <i>sette ting i fokus</i> (36)	<ul style="list-style-type: none">- mye på hjertet <i>innenfor</i> disse temaene (19)- i timen <i>går vi gjennom</i> ulike tema (30)- <i>Ta opp</i> viktige samtaleemner som ellers ikke <i>finner sted</i> i pensum (29)- temaene en ungdom <i>går gjennom</i> (50)
--	---

Disse metaforiske uttrykkene vil jeg reflektere videre rundt i diskusjonsdelen.

5.2.2 Åpenhet oppstår mellom oss

De opplevelser og beskrivelser som denne overskriften er ment å fange går på vurderinger og opplevelse som jeg har valgt å omtale som *etisk-relasjonelle* sider ved samtalene.

Etter å ha lest gjennom tekstene merket jeg meg at ordet *åpne* og formuleringen *åpne seg* var veldig mye brukt av elevene. Det at elevene åpner seg, ser ut til å være et veldig sentralt element i elevenes forståelse og beskrivelse av det som skjer i samtalene.

Mange av elevene formulerer dette som at samtalen (eller samtalelederne) får dem til å åpne seg. Dette blir igjen, av de fleste, forstått som noe positivt, noe bra. Ulike formuleringer blir brukt, som for eksempel: ”vi har hatt muligheten til å være åpne”, ”elevene blir åpne slik at de lettere forteller hva de synes og mener”, ”temaene har åpnet klassen for andre sine meninger”, ” de prøver å åpne opp elevene og deres tanker..”.

En elev peker på at dette tiltaket er avhengig av at elevene åpner seg og uttrykker dette slik:

Opplegget er bra, men det er også avhengig av at elevene prater og er engasjerte. Jeg tror mange ikke får så mye ut av dette hvis de ikke deltar i diskusjonen. (61)

Å si personlige ting

Å åpne seg og komme frem med ting ser ut til å dreie seg om å si ting en vurderer som personlige; hva en selv mener, tenker og kanskje føler i forhold til det aktuelle tema.

Men det trenger ikke nødvendigvis dreie seg om private ting, historier fra eget liv e.l.l.

Klassen har fått sjansen til å bli bedre kjent hverandre, og vi har hatt muligheten til å være åpne og har kunnet berette våre egne, personlige meninger i en god atmosfære. Det har vært mye fokus på det å respektere andres meninger, og det å godta at vi er forskjellige. (11)

Denne eleven gir muligens uttrykk for at en trygg atmosfære gjør at en våger å være personlig.

En elev sier at en særlig samtale var bra, fordi ”vi var personlige, men ikke for personlige”. Eleven peker med dette på at de som sies kan være personlige i ulike grader: fra å være lite personlig (eller upersonlig) til veldig personlig. Om en blir veldig personlig eller om det forventes at en skal være veldig personlig, kan dette oppleves som vanskelig. Samtidig ser det ut til at om samtalene skulle dreie seg om noe helt upersonlig, ville de ikke brukt formuleringen åpne seg og elevene ville heller ikke ansett samtalene som så viktige.

Å tørre åpne seg

Noen omtaler det å åpne seg som noe man *tør* eller ikke *tør*. Dette tydeliggjør at det er noe følelsesmessig som står på spill når en skal velge om en vil åpne seg eller ikke. Det å åpne seg kan oppleves som noe risikabelt eller noe utrygt. Å ytre seg gjøre en sårbar. Med dette understrekes at det å åpne seg ikke er noe man gjør når som helst, hvor som helst eller overfor hvem som helst. En elev formulerer det slik:

Det er mange unge som ikke tør snakke om problemer og annet i livet dems. Noe som URO prosjektet kunne hjelpe til, pga. her hører vi nesten alle sine meninger og kanskje andre sine problemer, og det kan hjelpe til at du ikke føler deg så ensom på det. At du ikke er alene på det. (81)

Det er altså ting å vinne på å tørre å åpne seg. En annen gir også uttrykk for det følelsesmessige ”skal - skal ikke” i forhold til å si noe i samtalen. Hun bruker ordet ”redd”:

Jeg synes det har vært gøy å være med på, men jeg tror ikke jeg har vært aktiv nok i diskusjoner, kanskje mest pga. at man er redd for å si noe feil om slike omfattende emner (19).

Denne eleven gjør det tydelig at det ikke nødvendigvis er redselen for å avsløre noe personlig som holder en tilbake fra å si noe, men heller redselen for å dumme seg ut, å få negativ respons.

Samtaler uten fasit åpner opp

Noen peker på at dette er samtaler der det ikke er noe rett eller galt. Det finnes ingen fasitsvar på temaene. Det er ikke noe som er dumt å si. Disse klassesamtalene skiller seg fra samtaler i andre fag der de i større grad oppfatter at det er rette og gale svar. Dette gjør at flere tør si noe personlig:

Det som er fint med disse timene er at det ikke er noe fasit-svar på noen av delene, noe som gjør at flere tør snakke foran andre (85).

Men også...

Ikke alle er enige i at samtalene er preget av at elevene åpner seg. En sier at det nok er mange som har noe på hjerte og at det er viktig at de kommer frem med det, men sier at ”URO-folkene” ikke fikk med seg alles meninger. Han anslår at kanskje bare er 5-10 av de 30 elevene i klassen hans som kommer frem med sitt. Han mener samtalelederne kunne spurt mer direkte for å få frem meningen til flere (79).

Enkelte elever setter på ord på at det å åpne seg i klassen ikke er noe de ønsker og at forventingen om at de skal åpne seg oppleves som ubehagelig eller som et mas. Noen uttrykker dette ganske tydelig:

Det er bare en haug med folk som sier at de vil lære noe om ungdom, men som finner ikke på noen bedre måter å gjøre det på enn å prøve å få oss til å slippe ut våre dypeste tanker foran hele klassen. Jeg tro de hadde fått bedre resultater hvis de bare konsentrerte seg på få frivillige og tok de ut av klassen én og én. Det er veldig unaturlig å snakke om personlige opplevelser og tanker når jeg ikke blir snakket direkte til (...) Hvis noen hadde noe de ville si, men ikke hadde turt å si det før, så ville ikke de overfølsomme psykologene gjør at de plutselig har lyst til å røpe det for hele klassen. (25)

Eleven peker på klassen som en unaturlig plass å være personlig. Dermed blir forventningen som ligger i tiltaket om at elevene skal åpne seg som noe som ikke oppleves bra. Eleven peker, slik jeg forstår henne, på samtaler på tomannshånd som en mer naturlig ramme for slike samtaler.

Metaforiske uttrykk for "Åpenhet oppstår mellom oss":

Også her ser vi beskrivelser som er rike på metaforiske uttrykk. De fleste er knyttet til en indre-ytre metafor. En forestilling om at en åpner seg og viser noe av sitt indre eller at en åpner seg og legger frem (ut) noe en har inni seg.

- åpne seg (50)	- blir åpne slik at en lettere ser hva de synes og mener (58)
- noen sitter inne med mye de vil ha ut (49)	- får et åpent forhold i klassen (58)
- samtalelederne åpner opp elevene (76)	- få oss til å slippe ut våre dypeste tanker (25)
- det blir åpnet for andre synspunkter (80)	- lufte sine meninger høyt i klassen (20)
- dele følelser (82)	- få frem ungdoms tanker, meninger og hos noen kanskje følelser (24)
- gått inn på folk (82)	- å holde følelsene inni meg (14)
- få ut hva de mener (85)	- å sette ord på (29)
- ville frem med mest (85)	- det er ikke dumt uansett hva man kommer med (29)
- en åpen person (81)	- drar inn erfaringer fra sine egne liv (29)
- får oss til å tenke og gå litt inn i oss selv (64)	- elever får komme mer til (34)
- utdype seg i klassen (43)	
- klassen åpnet seg (51)	

Disse metaforiske uttrykkene vil jeg reflektere videre rundt i diskusjonsdelen.

5.2.3 Tanker oppstår mellom oss

Denne meningskategorien dreier seg om de sider ved elevenes beskrivelser og opplevelser som har med *tenkning og refleksjon* å gjøre.

Denne kategorien rommer samtidig mange elementer. De ulike hovedtema jeg har kommet frem til henger som sagt sammen og er på ulike måter innvevd i hverandre. Når elever sier at klassesamtalene har gjort at de åpner seg for hverandre så innebærer dette som kan forstås som relasjonelt-etisk. De våger å vise seg for de andre. Det har med åpenhet, tillit og trygghet å gjøre. Men det å åpne seg har også med at tanker, meninger, følelser, kommer frem. Dette er en noe annen side ved det at elevene skriver at de åpner seg for hverandre. Når det åpnes opp for dette og elevene legger frem tanker og meninger i samtalen så skjer det noe. Elevene gir uttrykk for at de lærer noe av hverandre, at de får nye tanker, at det er spennende å se hva andre tenker o.s.v.

Hvordan elementene *åpenhet som oppstår* og *tanker som oppstår* kan henge sammen aner vi i denne elevens tekst:

Gjennom dette prosjektet har jeg lært utrolig mye nytt (...) Jeg tror dette har vært lærerikt for hele klassen. Gjennom prosjektet har vi blitt bedre kjent med hvordan de andre tenker og føler. Vi har fått høre ting som vi ikke ville trodd om hverandre og kommet inn på viktige tema som vi nok ellers ikke ville snakket åpent om. (87)

Mange av elevene beskriver at samtalene har fått dem til å tenke over ting, at de har fått nye perspektiver på ting, at det har fått dem til å tenke annerledes eller at de er blitt mer bevisst. I materialet finner en ulike aspekter ved dette.

Se andre tenker annerledes en selv

Det er verdt å merke seg at elevene for det meste fokuserer på det de tankene og meningene som andre elever kommer frem med som det som påvirker tenkningen dere og gir dem nye perspektiver. Og noen peker på at de har oppdaget nye tanker hos seg selv. Elevene ser i mindre grad ut til å være opptatt av det som eventuelt kommer fra samtalelederne (selv om noen også peker på dette). Dette kan komme til uttrykk som at en oppdager tanker og meninger *hos de andre*. Som en elev skriver:

For da fikk vi se eller høre da, hva folk trodde på og om hvordan de tolka forskjellige religioner og tradisjoner. Jeg har opplevd prosjektet som lærerikt på en måte fordi jeg har fått sett hvordan andre tenker.(27)

Se at andre tenker det samme som en selv

Flere elever beskriver det som en god opplevelse å oppdage at andre tenker likt som dem, har de sammen spørsmålene, eller de samme problemene. Dette er en noe annen dimensjon en det å tenke nytt eller få nye perspektiver. Men henger, slik jeg ser det, likevel sammen med hvordan elevene gjør oppdagelser som påvirker deres tankeliv og refleksjoner over seg selv og livet. En elev uttrykker det slik:

Det er greit å få vite litt om hvordan de andre også tenker, f.eks hvis det er noe man tror man er alene om så kan man få vite at man faktisk ikke er alene om det likevel. (54)

Sette tankene i gang

Men det blir også uttrykt at samtalene setter i gang tankene hos *en selv*. Også her kan det dreie seg om at en begynner å tenke nytt eller det kan dreie seg om at en blir bevisst hva en allerede tenker. I følge enkelte elever kan det altså være slik at samtalen setter tankene i gang og bidrar til refleksjon selv om en ikke selv trenger å være aktiv i samtalen. En elev beskriver dette slik:

Selv om det ikke alltid er like lett å snakke høyt/ eller utdype seg i klassen, så tror jeg at det oppstår tanker og spørsmål i enhver person. Man går inn i seg selv og får tenkt seg igjennom. (43)

En elev som først skriver at han utgangspunktet var veldig skeptisk til disse samtalene gir uttrykk for at det likevel har gjort noe med ham og hans tenkning:

1 uke etter (...) satt jeg enda igjen med tanker fra første gang de var her. Drittprosjektet hadde gjort inntrykk på meg, jeg hadde faktisk begynt å gjøre tanker om livet. Jeg legger meg faktisk helt flat og sier at dette prosjektet faktisk var til nytte. URO prosjektet har gjort slik at jeg har begynt å gjøre tanker om livet mitt. Nå vet jeg ikke hva planen med dette prosjektet var, men uansett hva det var, så vil jeg si at det var vellykket! (14)

En elev peker på at samtalene (og samtalelederne) har fått henne til å tenke og formulerer det på denne måten:

Men jeg føler de prøver å åpne opp elevene og deres tanker. Jeg føler også at de får, meg i hvert fall, til å tenke litt frem i tid. De får meg til å tenke på noe jeg aldri ville tenkt på selv. Det er ganske kult hvordan du oppdager nye ting om deg selv og dine tanker i en så sein alder. (76)

Vi ser her et uttrykk for hvor tett sammenheng det er mellom det at elevene åpner seg, det å få nye tanker (fra andre), og det at en tenker nye tanker selv (oppdage tanker hos seg selv).

Men også...

Elevene gir i ulike grad uttrykk for hvor mye samtalen har gjort inntrykk på dem eller i hvilken grad de mener at samtalene har satt i gang tankene og om hvorvidt dette har vært viktig. Noen gir uttrykk for at dette har vært kjedelig. Eller at etter samtalen er alt glemt. Eller som en sier at vanlig fag hadde vært mer lærerikt.

En elev beskriver prosjektet på en måte som viser at han ikke i særlig grad opplever at dette har beriket hans tanker og refleksjoner. Han setter også dette i sammenheng med manglende aktivitet og engasjement fra elever og lærere:

Temaene er dype og det går an å si og diskutere mye rundt de, men jeg tror at når elevene forlater klasserommet er alt glemt. Jeg har det vært fall sånn. (...) Elevene har deltatt lite aktivt og det virket ikke som lærerne var så engasjerte. Jeg synes rett og slett at vi ikke hadde trengt å ha det, det gav meg ingenting (39).

Men igjen så er det mitt inntrykk at slike vurderinger er i et mindretall. Langt flere kommer med beskrivelser som gir inntrykk av at dette har gitt dem noe i form av tanker, noe å tenke på, nye perspektiver o.s.v.

Metaforiske uttrykk omkring for "Tanker som oppstår mellom oss":

Når elevene skriver om dette ser en igjen at en del metaforiske uttrykk brukes. Mange av begrepene ser ut til å henge sammen med en forestilling om at tanker, meninger, ideer er noe man kan se og oppdage. Som om det dreide seg om objekter som kan legges frem og som kan sees med øynene.

<ul style="list-style-type: none"> - de <i>dypeste</i> tankene (76) - <i>tankefull</i> (80) - det blir åpent for andre <i>synspunkter</i> (80) - <i>få med seg</i> alles meninger (79) - finne ditt <i>ståsted</i> (66) - <i>ta del</i> i diskusjonen (62) - får oss til å tenke og <i>gå litt inn i oss selv</i> (64) - <i>oppstår</i> tanker og spørsmål i enhver (43) - et nytt <i>innblikk</i> i klassen (43) - få <i>innsikt</i> i andre og meg selv (57) - <i>kommer med</i> egne meninger (34) - <i>kartlegge</i> ungdoms tankegang (31) - ikke <i>fått så mye ut</i> av disse samtale (25) - spennende å <i>følge med på</i> (16) - <i>sett</i> eller høre da, hva folk trodde på (27) - <i>finne ut</i> forskjellige meninger om tro (16) 	<ul style="list-style-type: none"> - uro har påvirket oss og <i>åpnet øynene våre</i> på mange ting (7) - <i>lufte sine meninger høyt</i> i klassen (20) - møtene <i>satt i gang</i> tankene (20) - store <i>tankeprang</i> (20) - jeg <i>står på</i> mitt (21) - i timen <i>går vi gjennom</i> ulike tema (30) - tenke <i>gjennom</i> ting som ble sagt og gjort (8) - <i>satt igjen med</i> tanker fra første gang (14) - få et bedre <i>innblikk</i> i personlighetene til klassekamerater og lærere (29) - <i>sitte igjen med</i> et veldig inntrykk - <i>det viste seg</i> at de fleste hadde nok veldig like drømmer (2) - overraskende å <i>se</i> at mange hadde de samme meningene (27)
--	--

Disse metaforiske uttrykkene vil jeg reflektere videre rundt i diskusjonsdelen.

5.2.4 Samhold oppstår mellom oss

Dette punktet om samhold har slik jeg ser det, i likhet med det å åpne seg, med et *relasjonelt-etisk aspekt* ved samtalen å gjøre. Det har med *forholdet* mellom elevene å gjøre. Både det som har med opplevelsen av relasjonen til de andre i klassen og opplevelsen av klassen som et fellesskap å gjøre. Det har med etiske aspekter å gjøre i den forstand at elevene gir uttrykk for at de inkluderer hverandre, tar bedre vare på hverandre og lignende.

Flere elever skriver i sine tekster om det at de har kommet nærmere hverandre i klassen. Det kan være ulike ord som brukes som har mening som ser ut til å ligge tett inntil hverandre: ”Mer sammensveiset”, ”dette har bundet klassen mer sammen”, ”vi er blitt mer sammenspleiset gjeng”, ”samtalene hjalp oss å komme nærmere hverandre”,

”styrket samholdet”. Åpenhet og det å komme nærmere hverandre forstås som nært forbundet til hverandre. Slik uttrykt hos denne eleven:

Jeg føler dette prosjektet gjør meg og klassen godt. Vi kommer nærmere hverandre og vi får et mer åpent forhold i klassen. (58)

Bedre kjent

Åpenheten gjør at elevene kan bli bedre kjent, og kjent med hverandre på nye måter. Dette kan igjen se ut til grunnlag for tillit og trygghet og opplevelsen av styrket samhold. Slik ser det at samhold oppstår mellom dem ut til å henge nøye sammen med at de gjennom samtalene får vite mer om hverandre. De tanker, meninger og kanskje følelser som elevene legger frem i samtalen kan beskrives som personlige, som ting en ikke ville kommet frem med uten at en hadde disse samtalene som la til rette for det. En elev gir uttrykk for at når en blir bedre kjent kan en bli mer hyggelig med hverandre og komme nærmere hverandre:

(V)i snakker ikke om alt til hverandre. Klassen lærer å kjenne hverandre bedre, føler jeg. For meg er det bra. Vi i klassen tør å spørre om ting når det gjelder hverandre. (...) Ja, en kjenner personene bedre føler jeg. Og man blir nesten litt mer hyggelig med hverandre. Synes det er synd at ikke alle klasser har URO, for det blir mer åpent for andre synspunkter, eller en kommer nærmere klassevenninner og kamerater. (80)

Tillit og trygghet

Elevene beskriver at de åpner seg og gir uttrykk for at dette kan gi en følelsesmessig usikkerhet. De blir sårbare gjennom å ytre seg. Når de likevel åpner seg kan dette knyttes til tryggheten og tilliten som noen elever beskriver oppstår i samtalene. De kan skrive at de ikke lenger er så redde for hva de andre kommer til å si og at de er blitt *tryggere* på hverandre og har fått mer *tillit* til hverandre. Tillit blir beskrevet som et viktig aspekt i samholdet som oppstår gjennom samtalene:

Jeg føler at den tilliten de gir oss (samtalelederene, min anm.) reflekterer vi tilbake til dem. Dette hjelper å binde klassen sammen. (76)

På lignende måte kan samholdet som oppstår knyttes til at klassesamtalen bidrar til at tryggheten mellom elevene øker:

Jeg tror alle er blitt mer modne og ikke så redde for hva de andre kommer til å si.

Vi er mer trygge i oss selv og trygge på hverandre. (8)

Flinkere til å ta vare på hverandre

Uttrykk som samhold, bedre kjent, tillit og trygghet er på en måte uttrykk for en *opplevelse* eller *følelse* av nærhet eller fellesskap med de andre. Hos enkelte kommer de etisk-relasjonelle aspekter, som samtalene ser ut til å skape, til uttrykk som mer aktiv *etisk holdning og handling*. En elev beskriver at samtalene har bidratt til at de respekterer hverandre og har blitt *flinkere til å ta vare på hverandre*:

Alt i alt tror jeg dette har hatt en positiv effekt på klassen. Jeg synes vi har lært å respektere hverandre mer og blitt flinkere til å ta vare på hverandre på en måte.

(27)

Men også...

Det er mange elever som gir uttrykk for dette med økt samhold. Men som tidligere pekt på er det noen som i sine tekster gir uttrykk for at dette tiltaket er kjedelig, unødvendig og kanskje ubehagelig. En kan regne med at elevene i disse tekstene heller ikke mener dette har styrket samholdet, selv om de ikke uttrykker dette eksplisitt. Det er få som skriver det motsatte, at det skulle ha blitt mer avstand mellom elevene, eller at elevene i klassen i mindre grad tar vare på hverandre. Én elev skriver at hun har hørt at i en annen klasse har det glidd fra hverandre p.g.a. disse samtalene. (Dette finner jeg ikke eksplisitt igjen i materialet fra de andre klassene.)

Det er også en elev som beskriver at hun opplevde at de andre synes det hun sa en gang var dumt "klassen syntes mitt svar var det dummeste" (17). Det kan tenkes at hun opplevde at avstanden til de andre kan ha økt gjennom dette. Selv om heller ikke hun skriver dette eksplisitt.

Metaforiske uttrykk for "Samhold oppstår mellom oss":

Vi ser igjen at det vi her tematiserer av mange gjennom metaforisk språkbruk. Metaforer som har utgangspunkt i romlige og fysiske forestillinger.

<ul style="list-style-type: none"> - <i>kommer nærmere</i> hverandre i klassen (58) - <i>Får et åpent forhold</i> i klassen (58) - <i>Binde klassen sammen</i> (76) - <i>Mer sammenslått</i> (62) - <i>Sterkere samhold</i> (32) - Elevene får <i>komme mer til</i> (34) - <i>Tatt del</i> i diskusjonen (23) 	<ul style="list-style-type: none"> - Blitt en mer <i>sammenspleiset</i> gjeng (23) - I den andre klassen... har <i>glidd fra hverandre</i> (11) - Kjent med hverandre på <i>et dypere plan</i> (elever og samtaleledere) (8) - Få et bedre <i>innblikk</i> i personlighetene til klassekamerater og lærere (29)
--	---

Disse metaforiske uttrykkene vil jeg reflektere videre rundt i diskusjonsdelen.

5.2.5 Følelser oppstår mellom oss

Dette punktet samler noen av de *følelsesmessige* sidene ved samtalene som elevene beskriver.

Det slo meg tidlig når jeg leste tekstene at mange av elevene skrev entusiastisk om klassesamtalene. Et ord som dukket opp i mange tekster var ”gøy”. Andre ord og formuleringer som brukes er kunne være ”spennende”, ”jeg gleder meg til neste gang”, ”jeg likte godt da..”, ”klassen var helt med i dag”, ”har hatt en super tid med URO” og lignende. Det virket som samtalene hadde skapt gode opplevelser for mange elever, gode følelser, entusiasme, engasjement. Dette gjaldt både *i*, og *etter* samtalen.

Noen formulerer dette generelt om samtalene uten å knytte det til en spesiell gang, eller å si hva som er gøy eller positivt. En elev er tydelig fornøyd formulerer dette slik:

Jeg synes opplegget er veldig bra, og spesielt fint er det at vi får et annet syn på det å være ungdom i dag, og i tillegg andres versjon av ungdommen. Jeg har hatt det veldig bra de gangene vi har hatt prosjektet, og opplevd det som veldig interessant. (27)

Denne generelle gode opplevelsen kommer også til uttrykk gjennom at de f.eks skriver at de *gleder seg* til kommende samtaler.

Det kommer nok bare godt ut av URO, fra min side. Å være med på dette har vært gøy og jeg gleder meg til å fortsette neste semester. (...) Jeg har som sagt hatt en super tid med URO. (76)

Gøy da...

Andre knytter sin entusiasme til konkrete samtaler eller sekvenser i samtalen: Det kommer også frem gjennom formuleringer som ”det var gøy da...”, ”jeg likt godt da..”

Flere beskriver en gruppeoppgave der elevene skulle skrive en positiv ting om hver av de på gruppa på en post-it lapp og så feste på den andre. Mange nevner denne sekvensen som en god opplevelse. En elev skriver om opplevelsen av denne øvelsen:

”Fortellinger om livet” (et av samtaletemaene, min anm.) vil jeg si var den beste. Grunnen til det er at vi som en ny klasse hadde nettopp begynt å bli kjent med hverandre. Og akkurat det tema hjalp oss å komme nærmere hverandre. Siden vi måtte fortelle positive ting om hverandre og det syntes jeg var veldig gøy. (16)

Det kan synes som om det å få ulike former for gode tilbakemeldinger fra sine medelever i klassen har gjort at mange elever knytter gode følelser til denne samtalen.

Følelse og entusiasme som noe som oppstår felles i hele klassen

Hos noen er ikke bare den gode følelsen knyttet til elevene som enkeltpersoner, men den gode følelsen eller entusiasmen knyttes an til noe som skjer med - eller i - klassen som helhet eller blant flere. En elev beskriver en slik felles entusiasme slik:

Klassen var skikkelig med i dag og jeg tenkte gjennom ting som ble sagt og gjort. (...) Tror vi alle sammen blir veldig engasjert spesielt i år. (8)

En annen elev beskriver øvelsen der de skrev positive ting til hverandre og skriver om en felles stemning i klassen etter dette:

Det var en spesiell stemning i klassen etterpå. Alle var liksom så glade og fornøyde resten av dagen. I hvert fall var jeg det. (88)

Dette oppfatter jeg som en måte å sette ord på noe som skjer i klassen, i klassen som gruppe. Det er uttrykk for noe felles følelsesmessig som skjer mellom elevene i samtale. Samtalene har gitt positive følelser følelsesmessige opplevelser som deles av alle eller mange. Det synes som noe som skjer i klassen som helhet eller i det møtet som skjer mellom elevene i samtalen, følelsen av å bli revet med, blir engasjerte, bli ivrige er noe de deler. På en positiv måte.

Men også...

Selv om en ikke finner så mange uttrykk for at samtale har vært følelsesmessig vanskelig eller ubehagelige – er det noen som skriver om det. Noen skriver om samtaler som har vært vanskelig, men, slik jeg oppfatter det, samtidig meningsfullt og har en positiv innstilling til samtale. Mens andre skriver, slik jeg oppfatter det, at de har hatt negativ opplevelser av samtale og at de negative følelsene ikke har vært meningsfulle. Her har jeg videre delt opp i noen ulike aspekter ved ubehagelige følelsesmessige opplevelser.

Ubehagelig, vanskelig, men meningsfullt: En elev skriver at det har vært litt *trist* også fordi temaene berører elevenes egne historier. Hun sier at hun hadde vært gjennom noe som ble berørt i samtalen og sier at det kan være sterkt. Dette kan tyde på at elevenes vurdering av samtale som noe som angår dem, som noe som har med dem å gjøre kan slå ut følelsesmessig flere veier: Det kan være *gøy* fordi det angår oss, men også *trist* fordi det angår oss, og det kan være ubehagelig eller vanskelig fordi det angår oss. Noen ser ut til å oppleve dette som viktig og meningsfullt selv om det kan være følelsesmessig vanskelig.

Vanskelig fordi det angår oss og er personlig: Flere gir uttrykk for at en samtale om tro var vanskelig. En elev skriver at denne samtalen ble vanskelig og ”stress” når en begynte å diskutere personlig tro:

Det som var vanskeligst var da det var om tro. Dette er et tema mange føler veldig sterkt for og det er veldig mange forskjellige meninger. Dette gjør at det lett blir diskusjoner. Vi ble satt til å diskutere i grupper og gruppa mi sporet helt av fordi vi begynte å diskutere det vi trodde personlig. Ettersom vi var veldig uenige ble det litt stress å diskutere objektivt. (28)

Eleven peker at tro er noe veldig personlig som en føler sterkt for og at det ble vanskelig kan forstås som å henge sammen med dette. Det kan være uttrykk for at om en er åpen om forhold som blir *for* personlig, eller noe som betyr veldig mye for en, så kan dette bli følelsesmessig vanskelig eller ubehagelig.

Ubehagelig, vanskelig og meningsløst: Andre ser ut til å ha negative følelsesmessige opplevelser som de ikke opplever som meningsfulle og de kan se ut til å være kritiske til hele opplegget. En beskriver dette med forventningen om at en skal åpne seg slik:

Det er bare en haug med folk som sier at de vil lære noe om ungdom, men som finner ikke på noen bedre måter å gjøre det på enn å prøve å få oss til å slippe ut våre dypeste tanker foran hele klassen. (...) Det er veldig unaturlig å snakke om personlige opplevelser og tanker når jeg ikke blir snakket til (...) Og hvis noen hadde noe de ville si, men ikke hadde turt å si det før, så ville ikke de overfølsomme psykologene gjøre at de plutselig har lyst å røpe det for hele klassen. (25)

Metaforiske begreper for "Følelser oppstår mellom oss"

I forhold til dette meningsaspektet har jeg i noe mindre grad merket meg ved særlige metaforiske forestillinger. I noen av uttrykkene nedenfor er det følelsesmessige bare indirekte knyttet til en metaforisk forestilling.

<ul style="list-style-type: none">- <i>å holde følelsene inni seg</i> (14)- <i>gjort veldig sterkt inntrykk på meg</i> (58)- <i>snakke åpent om følelsene</i> (82)- <i>dele følelser</i> (82)- <i>det har gått inn på folk</i> (82)- <i>kjenne på egne følelser</i> (82)	<ul style="list-style-type: none">- <i>lett å snakke om</i> (43)- <i>komme mye godt ut av dette</i> (43)- <i>turt å åpne seg her</i> (50)- <i>spennende å følge med på</i> (16)- <i>klassen var skikkelig med i dag</i> (8)
---	---

Disse metaforene vil jeg reflektere videre over i diskusjonsdelen.

5.3 To spørsmål som tas med til videre utforsking

Funnene har vist at klassesamtalene ser ut til å åpne elevene og gjøre noe med tankene, følelsene og samholdet blant elevene. For de fleste i utvalget blir dette beskrevet både som noe viktig og noe de vurderer som positivt.

Resultatene vi her har sett på kunne diskuteres videre ut fra ulike perspektiver. Ut fra det jeg har blitt opptatt av er det særlig to spørsmål (hypoteser) jeg ønsker å se nærmere på:

1. Kan de metaforiske uttrykkene som brukes av elevene bidra med forestillinger som på en særlig treffende eller meningsfull måte kan gi en forståelse av det som skjer i samtalen?
2. Elevene skriver om tanker, følelser og samhold som blir til i samtalen. Kan disse fenomenene best forstås som intersubjektive fenomener og gjennom metaforiske forestillinger om dette som noe som oppstår *mellom* mennesker mer enn noe som oppstår *inni* mennesker?

Disse spørsmålene, eller kanskje rettere: hypoteser formulert som spørsmål, vil jeg nå se nærmere på i neste kapittel. I tråd med forestillingen om studien som en reise så vil reisen nå også gå inn i teori og filosofi som jeg ser som relevant. For så å se tilbake på elevtekstene. I tråd med Lundstøls analysemodell (kapittel 4) kunne jeg også si at jeg nå i enda større grad står ansvarlig for og preger den konstruktive rekonstruksjon jeg nå gjør. En konstruktiv rekonstruksjon i lys av de ideer som de to skisserte spørsmål bærer med seg.

KAPITTEL 6: DISKUSJON: ELEVENES BESKRIVELSER I MØTE MED METAFORTEORI, DIALOGFILOSOFI OG NÆRHETSETIKK

Med utgangspunkt i elevtekstene og disse funnene jeg nå har presentert vil jeg nå forsøke å bringe dette i dialog med noen ulike teoretiske perspektiver. Jeg vil også forsøke å sette opp en modell eller et bilde av samtalen ut fra de metaforiske uttrykkene som vi har sett at elevene bruker. Hensikten med dette er å se om denne modellen kan bidra til utdypet forståelse av det som skjer i samtalen og elevenes opplevelser av den. Jeg vil i det følgende først se på teori om hvordan metaforer virker inn på vår tenkning og forståelse av virkeligheten. Jeg vil så skisser en mulig metaforisk modell og diskutere funnene noe i lys av denne modellen. Jeg vil videre se på funnene og den metaforiske modellen i lys av intersubjektive perspektiver og metaforer som er brukt innenfor intersubjektive perspektiver. Jeg vil forsøke å belyse hvordan en kan forstå tankene (det kognitive), samholdet (det etiske) og følelsene (det affektive) som noe som oppstår *mellom* elevene, like mye som noe som oppstår *inni* elevene. Her vil jeg særlig bringe inn dialogfilosofi og særlig den russiske filosofen Bakhtin og nærhetsetikk og særlig den danske teologen Løgstrup.

6.1 Metaforer vi ikke kan leve uten - litt om metaforer i dagligtale og fagspråk

Den nå klassiske boken *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson, 1980/2003) kan regnes som startpunktet for en ”avsløring” av hvordan metaforer og metaforiske uttrykk ser ut til nærmest gjennomsyre språket vårt og tenkningen vår. Dette gjelder både i dagligtalen og i fag og vitenskap. En videreutvikling av disse perspektivene og en oppsummering av et stort omfang av forskning på hvordan metaforer preger vår forståelse innen en rekke ulike fagområder og dagligliv presenteres i deres bok *Philosophy in the flesh* (Lakoff & Johnson, 1999). De peker på hvordan metaforer ligger til grunn for hvordan vi i hele tatt beskriver og forstår mennesket og virkeligheten. De hevder at denne erkjennelsen utfordrer hele den vestlige filosofi og vitenskap. De ser i boken særlig nærmere på forestillinger som tid, sinnet (the mind), tenkning, selvet og

moral. Altså sentrale forestillinger knyttet til det å være menneske. De skriver for eksempel:

It is virtually impossible to think or talk about the mind in any serious way without conceptualizing it metaphorical. Whenever we conceptualize aspects of the mind in terms of grasping ideas, reaching conclusions, being unclear, or swallowing a claim, we are using metaphor to make sense of what we do with our mind. (...) (T)he metaphor system for the mind provides the raw material for commonplace philosophical theories (Lakoff & Johnson, 1999, s. 235).

Metaforisk tenkning sees som hovedverktøyet som gjør filosofiske innsikter mulige og som samtidig setter grenser for de former filosofi kan ta (Lakoff & Johnson, 1999, s. 7). Den norske filosofen Helge Svare (2002, s. 22) peker også på hvordan metaforer er grunnleggende og konstituerende for vår erfaring av virkeligheten:

Å studere metaforer handler om å skaffe seg tilgang til det sted i vår erkjennelse der erfaringer og oppfatninger skapes og omformes. Det handler om å skaffe seg en dypere forståelse for hvem vi selv er, hvordan vi møter verden, og hvordan virkeligheten trer frem for oss.

En metafor kan defineres som en måte å tenke på der vi søker å beskrive eller forstå et område av virkeligheten i lys av et annet (Svare, 2002, s. 17). Lakoff og Johnson (1999) peker på at metaforene vi bruker for det meste er erfaringsbaserte og grunnet i våre kroppslige erfaringer, vår sansning i forhold til den fysiske verden. Begreper som har med vår oppfattelse av den fysiske virkelighet å gjøre, en virkelighet som er bestående av objekter i rommet som kan sees, luktes, føles, smakes, manipuleres o.s.v., anvender vi i vår tenkning om mer abstrakte fenomener som blant annet tid, moral, kommunikasjon, følelser, mellommenneskelige relasjoner. Dagligtalen er full av slike metaforiske uttrykk: ”Jeg er *langt nede* for tiden.”, ”Hun *reiste* seg etter nederlaget.”, ”Det ble *varmt* møte mellom dem.” ”Du er så *ffjern*.”, ”Mine *innerste* og *dypeste* tanker.” o.s.v. De metaforiske uttrykkene vi fant hos elevene viser også med tydelighet hvordan dette er en del av dagligspråket.

6.1.1 Metaforer som åpner og lukker

Svare (2002) peker på at metaforene både kan åpne og lukke. Metaforene gir oss uttrykk og begreper for fenomener der vi mangler klare begreper og gjør det mulig å snakke om

dem og forsøke å forstå dem. Samtidig er det slik at en kan bruke ulike metaforer om samme fenomen. Ulike metaforer vil åpne for ulik forståelse. På samme måte vil noen metaforer kunne lukke for andre aspekter ved virkeligheten. Vi kan av og til stå i fare for at oppfatter det slik at den metaforen vi bruker utgjør hele virkeligheten. Ut fra dette blir det viktig å være reflektert over metaforene vi bruker og videre våre søkende mot andre mulige metaforer som kan ”myke opp tilstivnede tankemønstre og åpne opp for nye perspektiver” (Svare, 2002, s. 19). Nye ideer og teorier innen filosofi og vitenskap har ofte oppstått ved at nye metaforer tas i bruk på et nytt område, skriver Svare. Nietzsche (iflg. Skaftun, 2002, s.137) beskriver, på en spenstig måte, hvordan det vi oppfatter som sannhet kan være som tilstivnede metaforer som er revet løs fra virkeligheten:

Hva er altså sannhet? En bevegelig hær av metaforer, metonymier, antropomorfismer, kort sagt en sum av menneskelige relationer, som poetisk og retorisk forsterket blev overført og udsmykket og som etter lang tids brug forekommer et folk faste, kanoniske og forpliktende: sandhederne er illusioner man har glemt, metaforer som er blevet slidte og sanselig ret kraftløse, mønster, der har tapt deres billede og nu regnes for metal og ikke mer for mønster (Nietzsche sitert i Skaftun, 2002, s.137).

Når jeg har forsøkt å undersøke metaforbruken til elevene i deres beskrivelser av samtalen, kan jeg videre stille spørsmål om hvilke perspektiver og hvilken forståelse disse metaforene ser ut til å åpne for og hva de eventuelt lukker for eller ekskluderer. Det vil jeg komme tilbake til.

6.1.2 Metaforer om kommunikasjon

For denne studien er det særlig interessant å se på metaforer og metaforiske uttrykk for samtale, kommunikasjon og mellommenneskelige møter.

Lakoff og Johnson (1999, s. 235ff) peker på noen mulige metaforer for kommunikasjon. De tar utgangspunkt i metaforer som brukes om sinnet og tenkningen og peker på metaforiske forestillinger om kommunikasjon som springer ut av dette. De peker ut fra dette på ulike metaforer for å kommunisere¹³:

¹³ Punktene her er ikke sitat direkte oversatt sitat. Dette er min oppstilling basert på innholdet hos Lakoff og Johnson.

- *Å kommunisere er vise*
Som for eksempel i: ”Han *viste oss sine synspunkt.*” eller ”Han gav *et klart bilde* av sine ideer.”. Denne metaforen er knyttet til metaforene: *å tenke er å se* og *ideer er ting en kan se.*

- *Å kommunisere er å sende*
Som for eksempel i: ”Der *gav* du meg noe å tenke på.” eller ”Det han sa *nådde ikke frem.*” eller ”Å *få tak i* det den andre sier.” Denne metaforen hører sammen med metaforene: *å tenke er å håndtere objekter* og *ideer er objekter.*

- *Å kommunisere er å lede*
Som for eksempel i: ”Det er vanskelig *å følge* deg.” eller ”*Hvor vil du hen* med dette?” eller ”Du *går for fort frem.*” Denne metaforen hører sammen med metaforene: *å tenke er å bevege* og *ideer er steder.*

- *Å kommunisere er å mate*
Som for eksempel i: ”Jeg må *fordøye* det du sa. ”, ”Hun *slukte* alt jeg sa.”, ”Han *matet* dem med gode poenger.” Denne metaforen hører sammen med metaforen: *Ideer/tanker er mat.*

Mange av metaforene henger, som Lakoff og Johnson peker, på sammen med vår forståelse av sinnet og forestillinger om hva å tenke er. Slik formulerer de den metaforiske forståelse av sinnet og tenkning som preger både faglig og hverdagslig forståelse:

We conceptualize the mind metaphorically in terms of a container image schema defining a space that is inside the body and separate from it. Via metaphor, the mind is given an inside and an outside. Ideas and concepts are internal, existing somewhere in the inner space of our minds, while what they refer to are things in the external, physical world. This metaphor is deeply ingrained that it is hard to think about mind in any other way (Lakoff & Johnson, 1999, s. 266).

Som vi har sett kretser en rekke av elevenes metaforer også rundt slike forestillinger.

6.1.3 En moderne og en postmoderne metafor for kommunikasjon -

Å sende og motta eller Å bygge felles forståelse.

Askeland (2007) har gjort en undersøkelse av metaforer om kommunikasjon i norske lærebøker. I sin analyse av de metaforene hun fant henviser hun blant annet til lingvistikeren Per Linell. Linell (2007) er en sentral bidragsyter til det som ofte blir omtalt som dialogisme. Han bruker skillet mellom monologisme og dialogisme i sin drøfting av ulike syn på kommunikasjon. Askeland peker, med utgangspunkt i Linells analyse, på at de metaforiske forestillingene hun fant i lærebøkene i høy grad understøtter en forståelse av kommunikasjon som en monologisk *fra-til-prosess* og i liten grad understøtter kommunikasjon forstått som en *mellom-proesess* preget av dialogisitet:

Monologismen har ein tendens til å behandle kommunikasjon som en frå-til-prosess der kommunikasjonsprosessen er fullført så snart sendaren har gjeve uttrykk for ein bodskap og mottakaren har forstått den slik sendaren ville at den skulle forståast. Dialogismen, derimot, ser på kommunikasjon som en mellom-prosess, der deltakarane byggjer opp en felles kunnskap gjennom prosessen, og der dei gjev kvarandre gjensidig bevis for at dei har ei felles forståing av det dei snakkar om (Askeland, 2007, s. 149).

Linell (2007, s. 30f) peker på begrepet kommunikativ konstruksjonisme som et sentralt begrep i en mer postmoderne forståelse av både tenkning og kommunikasjon. Han peker på at innen et moderne (monologisk) paradigme blir tenkning og kommunikasjon forstått som to adskilte prosesser. Tenkningen blir forstått som noe individuelt og intrapersonlig. Tenkningen blir forstått som det som kommer først og så, dernest, kommuniserer vi det tenkte til andre. Innen en mer postmoderne (dialogistisk) paradigme, sier Linell, blir kommunikasjon og tenkning sett som uløselig knyttet til hverandre, der mening og tanker i stor grad blir til i de kommunikative prosessene. Tenkning, menings-skaping, og utvikling av forståelse, sees som intersubjektive prosesser, mer enn intrapsykiske prosesser. Mening er noe som blir konstruert i kommunikasjon.

Ut fra dette kunne en, om enn noe grovt og overforenklet, si at en har to grunnleggende ulike metaforer for hvordan en beskriver og forstår samtaler og kommunikasjon. En som ser ut til å henge sammen med og springe ut fra det vi kan omtale som moderne

forståelse av tenkning, kunnskap og virkelighet og en som springer ut av mer postmoderne erkjennelser:

- Kommunikasjon som en *til-fra*-prosess: *å sende og motta et budskap*
- Kommunikasjon som en *mellom*-prosess: *å bygge forståelse sammen*.

Metaforperspektivet, slik vi bl.a. har sett hos Lakoff og Johnson, bringer inn en viktig erkjennelse i forhold til diskusjonen mellom slike ulike forståelser og paradigmer når de peker på at verken vår forståelse gjennom den ene eller den andre metaforen er "sannheten" om hva som skjer i kommunikasjon. Men ved å tydeliggjøre de metaforiske forestillinger som ligger bak vår tenkning om for eksempel kommunikasjon og som er innvevd i vårt språk for kommunikasjon, kan vi ta stilling til dem. Vi kan se om rådende metaforer kanskje ikke gir plass for aspekter som andre metaforer kanskje kan åpne for. Kanskje metaforen *kommunikasjon er å bygge forståelse sammen* og dermed kommunikasjon forstått som mellom-prosess, kan åpne for andre aspekter en metaforen *kommunikasjon er å sende og motta* der en ser dette som en til-fra prosess.

Slik jeg ser det er elevenes metaforbruk i noen grad preget av en sender-mottaker forestilling, men ikke utelukkende. Kanskje elevenes beskrivelser også peker i retning av en *bygge forståelse sammen* metafor eller kommunikasjon forstått som en mellom-prosess som Askeland kaller det. Elevenes beskrivelser og metaforbruk kan se ut til å ligge i et spenn mellom disse to metaforene. Elevene ser på den ene side ut til å være preget av en forestilling om at tanker og meninger er noe som finnes inni en og som så kommuniseres/sendes til andre. Det er jo også en helt vanlig forestilling og metafor i dagligtalene. Samtidig ser jeg hos elevene samtalen forstått som at tanker og meninger er noe som legges ut *mellom* elevene og at det ikke er å ta imot eller gripe det sagte som er den sentrale forestilling, men å *se* det de andre har lagt ut. Til tross for at elevenes forestillinger ligger nær en forståelse av samtalen som en til-fra-prosess så er det samtidig mange uttrykk for at endringer i tankene inni den enkelte er tett innvevd og betinget av det som skjer i samtalen og er lagt ut der. Dette kan i like stor grad gis mening ut fra forståelsen av samtalen som en mellom-prosess eller samtalen som det å bygge mening og forståelse sammen.

Dette vil bli utdypet i den videre diskusjonen, kanskje særlig i pkt 6.3.1 *Tanker som oppstår mellom oss*.

6.2. "Rom for samtale" - en mulig metaforisk modell for hva som skjer i samtalen?

Igjen kan jeg minne om hensikten med denne studien som blant annet danne et bilde av elevenes opplevelse og oppfattelse av tiltaket URO-klassesamtaler. Og ut fra dette igjen få en utvidet forståelse av dynamikken i det som skjer i samtalen sett fra perspektivet til elevene selv. I presentasjonen av funnene har jeg altså merket meg ved 5 hoveddimensjoner eller vesentlige meningsaspekter i elevenes tekster: Samtaler rundt viktige ting som angår dem, Åpenhet oppstår mellom elevene, Tanker oppstår mellom elevene, Samhold oppstår mellom elevene og Følelser oppstår mellom elevene. Spørsmålet som nå tas opp er om det går an å si noe mer om både dynamikken i tiltaket og om mulige sammenhenger mellom disse 5 hovedpunktene jeg fant i elevtekstene.

Tanken min er at metaforene gir oss et mulig bilde av det mellommenneskelige drama som en kunne si at slike samtaler utgjør. Et bilde som iscenesetter ulike elementene i samtalene og elevenes plass i dette.

Metaforene er som jeg har pekt på er hentet fra våre romlige, fysiske, visuelle erfaringer og modellen blir dermed et romlig-kroppslig-visuelt bilde av det som skjer når elevene møtes i disse samtalene. Det er viktig å si at modellen ikke er ment som noen teoretisk nyskaping eller forsøk på å sette opp noen hypotese om nye sammenhenger. Nei, tanken er at dette er en dagliglivets modell, en måte å snakke om og forstå en samtale eller mellommenneskelig som vi vel alle opplever som intuitivt riktig - et bilde som kanskje vi opplever som så selvfølgelig at vi ikke tenker over at dette er basert på metaforer.

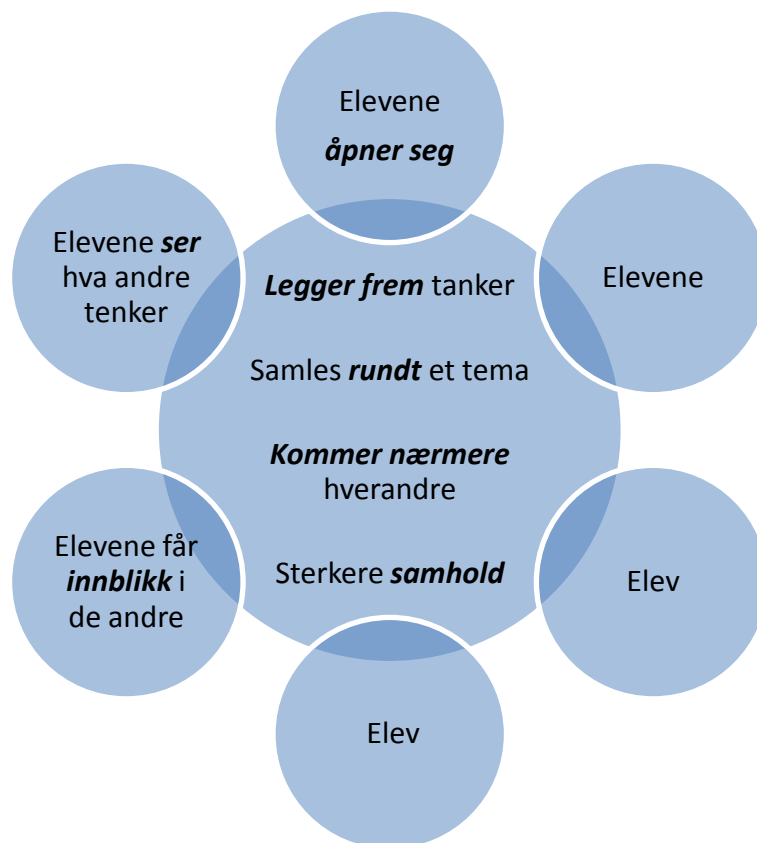
Det er et vesentlig poeng at modellen springer ut av elevenes begreper. Modellen er et forsøk på å fremstille et metaforisk bilde som ligger implisitt i vårt og elevenes språk og metaforer. En slags teori om hva kommunikasjon og møte mellom mennesker er. En innenfra-teori som bor i vårt dagligspråk.

En kunne uttrykke modellen med ord på denne måten (med de romlige metaforene i kursiv):

I samtalene *åpner* vi oss og *kommer frem* med ting *rundt* viktige tema som angår oss. Dermed kommer egne og andres tanker, meninger og følelser *til syne mellom* oss og blir *sett* av deltagerne. Gjennom dette *kommer vi nærmere hverandre* og *samholdet* blir sterkere.

Modellen utgjør som vi ser et bilde ut fra de romlige-visuelle forestillinger om hva som skjer i samtalene og modellen kan kanskje best settes opp som en figur:

”Rom-for-samtale” modellen (figur 2):



6.2.1 Kan metaforene og den metaforiske modellen gi et bilde av sammenhengen mellom kategoriene og dynamikken samtalen?

Jeg vil kort forsøke å beskrive modellen kan være et uttrykk for dynamikken i samtalen og hvordan de ulike elementene ved samtalen som elevene har beskrevet (de 5 kategoriene) kan tenkes å henge sammen.

For det første om *tema*: Det er en samtale *rundt* et tema. Elevene samles selvsagt bokstavelig talt i fysisk forstand i samtalen. Men også i overført, metaforisk betydning samles elevene *rundt* et tema. Elevenes forhold til tema kommer metaforisk til uttrykk i elevteksten på ulike måter: Vi *går mer inn* i tema, vi *kommer inn på* viktige tema, vi *går nærmere inn på* tema, vi prater *rundt* tema, *innenfor* tema, vi *går gjennom* ulike tema, tema som ikke *finner sted* i pensum. Tema forstås som noe som finnes mellom dem, i rommet mellom.. Altså en forestilling om et tema i en samtale som noe fysisk i rommet, et sted, en ting, eller et rom. Noe en kan gå inn i, samles rundt, gå gjennom – i rommet mellom elevene.

For det andre om å *åpenhet som oppstår mellom elevene*: For at det skal bli en samtale forutsetter dette at noen av de som er tilstede *åpne seg* og *kommer frem med noe*. Her dreier det seg om å si noe eller ytre seg i samtalen. At elevene sier noe (personlig) kommer på ulike måter metaforisk til uttrykk i elevtekstene: *Å åpne seg*, *å komme frem med ting*, *å sitte inne med mye en vil ha ut*, samtalelederne *åpner opp elevene*, *de dypeste tankene*, *dele følelser*, *få ut* hva de mener, *ville frem* med ting, *å utdype seg* i klassen, *få innsikt i andre og meg selv*, *slippe ut våre dypeste tanker*, *luften sine meninger* i klassen, *få frem* tanker og meninger.

Vi ser at ulike, men samtidig nærliggende metaforiske forestillinger kommer til uttrykk. Mange av disse uttrykkene kan synes å henge sammen med en forestilling om tanker, meninger, følelser o.s.v. som noe som finnes *inni en* og som samtalen gir en mulighet for å *få ut*. Det er noe *indre* som legges *ut*. Altså en indre-ytre metafor. En ser også en litt annen forestilling der den som åpner seg *viser* hva han tenker. En forestilling om at når en åpner seg kan de andre se inn i dem, så å si.

Det kan se ut til at dette som forstås som indre (eller dypt) henger sammen med at det er personlig. For eksempel en formulering som ”dine dypeste tanker” ser ut til å bety at det er veldig nært knyttet til deg som person, at det kan være av sensitiv karakter, noe du ikke deler med enhver. En forestilling om at jo lenger inn eller jo dypere, jo mer personlig.

Hvordan kan en så forstå mulige sammenheng mellom metaforene? Om en har en forestilling om at samtalsens utgangspunkt er at en inviteres til å samtale rundt et tema eller å gå inn i et tema så har en etablert et rom mellom elevene der samtalen avhenger av at elevene i samtalen åpner seg og legger noe ut i dette rommet. Elevene legger sine tanker, meninger og kanskje følelser ut i rommet *mellom* elevene.

Eleven kan velge ikke å åpne seg eller ikke å legge noe frem, men da blir det heller ikke noen samtale.

For det tredje om *tanker oppstår mellom elevene*: Når den enkelte åpner seg og legger frem noe blir dette *synlig og tilgjengelig* for deltakerne i samtalen. Her dreier det seg om at elevene lytter eller oppfatte det som blir sagt eller ytret av andre. Dette kommer også til uttrykk på litt ulike måter i de metaforiske uttrykk som elevene bruker. Fått *innsikt* i hva andre tror og tenker, få et bedre *innblikk* i personligheten til klassekamerater og lærere, jeg har *sett* hva hvordan de andre tenker, *få med seg* alles meninger, det *blir åpnet* for andre synspunkter, *sett* hva folk trodde på, det *viste* seg at folk hadde like drømmer.

De fleste uttrykkene er knyttet til en synsmetafor, der tanker, meninger og følelser er noe en kan se. Igjen ser en at dette kan henge sammen med to litt ulike forestillinger. Både at en kan se hva de andre tenker fordi de har lagt det frem i rommet mellom dem og at en kan se hva de andre tenker fordi de har åpnet seg og en kan se inn i dem.

En kunne i forlengelsen av dette kanskje si at når dette som er lagt ut, eller dette som vises, er personlig, blir det å forholde seg til tankene som blir synlige også å forholde seg til de personer som har ytret dette. Flere elever uttrykker at de har fått et annet syn på elevene i klassen, eller de har fått et innblikk i personlighetene til de andre som en

uttrykker det. Dermed ser en ut fra denne metaforiske modellen at det å se tanker og ideer hos andre også er å se den andre som person.

For det fjerde om *samhold oppstår mellom elevene*: Flere elever skriver altså at samtalene har gjort at samholdet er blitt styrket. Her er også ulike metaforiske forestillinger brukt: *Kommer nærmere hverandre* i klassen, får *et åpent forhold* i klassen, det *binder klassen sammen*, klassen er *blitt mer sammenslått*, sterkere samhold, elever *får kommer mer til*, blitt en mer *sammenspleiset* gjeng, har *glidd fra hverandre* i klassen, kjent på *et dypere plan*.

Mulig sammenheng mellom metaforene: En kan forstå det slik at det er i dette rommet mellom elevene at muligheten for å oppleve at en kommer nærmere hverandre blir mulig. Om det gir mening, som beskrevet i forrige punkt, at en ved å si noe, komme frem med noe også legger noe av seg selv inn i samtalerommet så vil det også gi mening at dette fører til at en kommer nærmere hverandre. Dette kan igjen gi mening til forestillingen om at en kan bli mer sammensveiset (eller bundet sammen). Og videre kan dette igjen henge sammen forestillingen om at det som blir lagt ut, blir sett, og ”hentet inn” av noen av de andre. At de tar det til seg. På denne måten kan en ut fra de romlige-fysiske-visuelle metaforene elevene bruker sette frem tanken om at når tanker og meninger kommer frem og blir sett og tatt imot av andre i samtalen henger sammen med at elevene kommer nærmere hverandre.

Altså, vi ser at det å åpne seg, komme frem med noe, se den andres tanker og se inn i den andre og det å komme nærmere og bli mer sammenbundet ser ut til å henge forståelig sammen ut fra det bilde som de metaforiske uttrykkene kan skape.

For det femte om *følelser oppstår mellom elevene*:

Her ser vi at følelser kan være forstått som noe substansielt man har inni seg (jfr. *holde følelsene inni seg*) og som en enten kan *dele* eller ikke dele med andre. Følelsene er også forstått som noe en kan *se* (jfr. *se hva andre føler*) når det blir delt. En metaforisk formulering som *det har gått inn på folk* tolker jeg også følelsesmessig – en forestilling at det som kommer fra de andre eller skjer i samtalen er noe som går inn i en som noe vanskelig. Noen elever beskriver det følelsesmessig som om det er noe klassen opplever

og ikke bare den enkelte elev. Som i *klassen var helt med i dag*. Her tolker jeg *med* som et metaforisk uttrykk med et følelsesmessig aspekt.

6.2.2 Variasjon i opplevelse av klassesamtalene forstått ut fra den metaforiske modellen

Den metaforiske modellen, slik jeg har presentert den, bygger kanskje først og fremst på elevenes beskrivelser av samtalen når den fungerer godt og oppleves god. Men elever som ikke bare har en god opplevelse eller er kritiske til samtalene ser ut til å bruke de samme metaforiske uttrykkene. Slik kan kanskje og deres opplevelser forstås ut fra samme romlige-kroppslige-visuelle bilde som "Rom-for-samtale" modellen anskueliggjør?

En kunne kanskje si det slik at i denne metaforiske modellen er det også mye som kan stå til hinder for at samtalen utspiller seg som beskrevet ovenfor og blir en god opplevelse for elevene. En kan kanskje si at et første springende punkt er om elevene våger å åpne seg. Her kan det for en del se ut til å ligge et følelsesmessig (og kanskje eksistensielt?) "skal - skal ikke". Å si noe personlig kan forstås som å *legge ut noe av seg selv*; noe av ens indre legges ut og stilles til syne. Om dette blir sett eller svart på, går det bra og det blir en god opplevelse. Om dette ikke blir sett eller svart på så kan en bli såret og det kan bli en vond eller ubehagelig opplevelse. Dermed er det forståelig at noen velger ikke å åpne seg.

En kan kort forsøke å analysere noen ulike opplevelser ut fra den metaforiske "Rom-for-samtale" modellen:

Gode opplevelser

Mange elever i undersøkelsen har en *positiv opplevelse* av samtalen og uttrykker gode følelser. Dette kan gis en mulig forklaring ut fra modellen på følgende vis:

Scenario 1: Eleven har åpnet seg, det han har kommet frem med er blitt sett eller svart på på en måte som er god. Han kan i dette også se/oppdage nye tanker hos seg selv og andre. Dette har ført til at han opplever å komme nærmere og bli mer sammensveiset

med de andre. Dette har for han vært godt, gøy og vurderes som bra. Han opplever å ha en plass i klassen.

Scenario 2: Eleven åpner seg ikke, sier ikke noe i samtalen. Men hun følger med på det de andre kommer frem med og går inn i seg selv og tenker på det som kommer frem og på hva hun selv tenker og mener (en kunne si at hun deltar i samtalen inni seg, hun ytrer seg inne i seg). Hun opplever å få et innblikk i hva de andre tenker og mener og den ytre samtalen lever sitt liv også inne i henne. Hun føler hun kommer nærmere dem. Det blir en god opplevelse. En opplever å ha en plass i klassen. (Likevel et lite ubehag ved ikke å ha ytret seg?)

Vond eller ubehagelig opplevelse

Noen elever ligger nærmere *en ubehagelig opplevelse* i samtale. Det kan også gis en mulig belysning ut fra modellen:

Scenario 3: En elev sitter i samtalen og vet at det her ligger en forventning om å si noe om hva en tenker, mener eller føler. *Hun ønsker å si noe*, men tør ikke, hun er kanskje redd for at det hun sier ikke vil bli sett eller tatt god imot, eller kanskje bli tatt negativt imot. Hun er redd for å bli såret eller krenket. Hun åpner seg ikke. Hun opplever seg kanskje utenfor, samtalen øker avstanden til de andre. Det blir en ubehagelig eller vond opplevelse.

Scenario 4: En elev sitter i samtalen og vet at det ligger en forventning om å si noe om hva en tenker, mener eller føler. Han er kanskje ikke den som pleier å komme frem med sine indre tanker og følelser i en slik gruppe og *han ønsker ikke å si noe*. Han føler seg malplassert i samtalen. Han åpner seg ikke. Han opplever seg fjernt fra de andre i samtalen. Samtalen øker avstanden? Det blir en ubehagelig eller vond opplevelse.

Scenario 5: En elev våger seg frem og sier noe i samtalen. Det hun sier blir ikke sett (kan oppleves/forstås som at *hun* blir ikke sett) og det hun sier får ikke noe svar, det sagte forsvinner i samtalen. Eller kanskje det blir sett, men møtt negativt ved at det kommer kritikk, motsigelse, latterliggjøring el.l. tilbake. Eleven sitter igjen med en vond følelse. Noe opplevelse av samhold har ikke oppstått, en opplever seg mer utenfor, en blir usikker på sin plass i klassen.

I materialet synes det som om et flertall har positiv opplevelse av samtalene. Jeg vet ikke i hvilken grad de som har positiv opplevelse og beskriver den som f.eks spennende eller gøy har åpnet seg i samtalene. Det kan se ut som om mange av de som har åpnet seg og sagt noe har en positiv opplevelse, men det ser ut til at også elever som i mindre grad har vært aktive også beskriver det som en god opplevelse å være med.

En kunne kanskje si at klassesamtalene er et mellommenneskelig ”drama” som utspiller seg i rommet. For det første, og selvfølgelig, i konkret fysisk forstand ved elevenes fysiske tilstedeværelse i det fysiske klasserommet. Men for andre, og dette har jeg nå forsøkt å vise, kan en kanskje best tenke om -, gi mening til – og forstå klassesamtalene som et mellommenneskelig fenomen (og tiltak) gjennom en metaforisk forestilling om samtalen som et ”drama” som utspiller seg i rommet.

Jeg vil nå, videre på reisen, bringe med meg dette stoffet i møte med noen sentrale perspektiver fra dialogfilosofi og nærhetsetikk. Også her vil vi finne noen sentrale metaforiske bilder som er i bruk for å gi mening til det som skjer i møter mellom mennesker.

6.3 Elevenes beskrivelser i møte med dialogfilosofi og nærhetsetikk

Jeg har med utgangspunkt i elevenes begreper altså satt opp en modell. Jeg har forsøkt å vise at tanker, samhold og følelser blir til ut fra det som skjer *mellom* elevene eller i *mellomrommet* som oppstår mellom elevene. Mellom og mellomrommet må her forstås som romlige metaforer, det er ikke noe som skjer mellom elevene i bokstavlig forstand. Dette er en måte å forstå det som skjer i samtalen, slik jeg ser det, peker mot intersubjektive perspektiver der en ser mennesket som grunnleggende betinget og formet av møte med og relasjonen til andre mennesker. Videre finner vi innenfor intersubjektive tenkemåter metaforer som kan spille på lag med det vi har funnet i elevtekstene.

Jeg har i analysen av tekstene bestrebet meg på å legge mine teoretiske utgangspunkt mest mulig til side for at elevteksten i størst mulig grad skal være bestemmende for hva som synes viktig. Underveis i arbeidet med å utarbeide hovedkategorier for materialet

og særlig i konstruksjonen av den metaforbaserte modellen har jeg fått assosiasjoner intersubjektivitet og særlig til nærhetsetikken og dialogismen. Jeg ser at elevenes beskrivelser, særlig uttrykt i den metaforiske modellen, kan gis mening og anrikes, av tankegods herfra¹⁴.

Intersubjektivitet er et begrep som rommer et tildels radikalt brudd med en mer individfokusert og intrapsykisk forståelse av mennesket. Innen intersubjektive perspektiver flyttes fokuset, både for forståelse og forandring, på en måte ut av individet og ut i det som skjer i samspillet mellom oss; fra det intra-psykiske til det inter-psykiske, fra én-person psykologi til intersubjektivitet. Tyngdepunktet for hvordan en kan forstå det menneskelige sinn er forskjøvet ut av det individuelle og intrapsykiske og ut i det intersubjektive, ut i det som skjer mellom mennesker, ut i den smeltedigel som vår tilstedeværelse i hverandres liv utgjør.

Kanskje bidraget til slike intersubjektive perspektiver også kan forstås som et bidrag til nye metaforer for forståelsen av mennesket. Kanskje en bevegelse fra metaforer der en forstår menneskets tanker, følelser og handlinger som noe som blir til inni mennesket, til metaforer som forstår tanker, følelser og handlinger som noe som blir til mellom mennesker.

Jeg vil mer konkret se elevenes beskrivelser og metaforbruk opp mot *nærhetsetikken* og *dialogfilosofi*. Den russiske filosofen/lingvistikeren Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) regnes som en sentral bidragsyter til tankegodset i *dialogismen* (Linell, 2007, Seikkula & Arnkil, 2007). Jeg har under analysearbeidet fått assosiasjoner til hans metafor om *samtalen som en polyfoni av ulike stemmer* og dette ønsker jeg å se nærmere på. Den danske teologen Knud Løgstrup (1905 – 1981) regnes som en sentral representant for det som blir omtalt som nærhetsetikken. Under analysearbeidet fikk jeg også assosiasjoner til en sentral metafor i hans etikk: *I møtet legger en noe av sitt liv i den andres hånd*.

¹⁴ Her kan en kanskje si at en i analysen har gjort en gradvis bevegelse fra en ren empiristyrte induktiv tilnærming mot en analyse preget av abduksjon der jeg har gått noen nye runder med materialet ut fra teori/filosofi som jeg har opplevd at datamaterialet på en måte peker mot.

I utgangspunktet tenker jeg at et streif innom dialogismen og Bakhtins filosofi kan kaste lys over det element som har med tenkning og refleksjon (kognitive aspekter) å gjøre (i funnene presentert som: Tanker som oppstår mellom oss.) og at nærhetsetikken og Løgstrup tilsvarene kunne bidra med perspektiver i forhold til elementet som har med samhold og ivaretagelse (etiske aspekter) å gjøre (i funnene presentert som: Samhold som oppstår mellom oss). Videre ser jeg hos både Bakhtin og Løgstrup uttrykt at det også er noe følelsesmessig som står på spill i samtalen og det mellommenneskelige møtet (affektive aspekter). Dermed kunne en formulere følgende overskrifter på det jeg ønsker å se nærmere på:

- Tanker oppstår mellom oss – dialogisme og kognitiv intersubjektivitet
- Samhold oppstår mellom oss – nærhetsetikk og etisk intersubjektivitet
- Følelser oppstår mellom oss – affektiv intersubjektivitet

6.3.1 Tanker oppstår mellom oss – dialogisme og kognitiv intersubjektivitet

Bakhtin og hans dialogfilosofi har utgangspunkt i litteraturanalyse og lingvistik og er en forståelse av ytring, språk, mening, virkelighetsforståelse som nærmest er blitt til en filosofi og en skole (Bakhtin, 1998; Linell, 2007; Seikkula & Arnkil, 2007; Skaftun, 2002). Og han har hatt stor innflytelse i forhold til det som omtales som dialogismen.

Bakhtin representerer en forståelse av språk, samtale, dialog og virkelighetsforståelse som kan være spennende å relatere til elevenes metaforer og ”Rom-for-samtale” modellen. Av Bakhtin kan en lese ut (minst) to sentrale metaforer for samtale mellom mennesker (og for all mellommenneskelig kommunikasjon). Bakhtin har en *ledd-kjede* metafor i forhold til dialog: enhver ytring sees som et ledd i en ”endeløs” kjede av ytringer, hver ytring henger sammen med forutgående ytringer og bærer med seg ord fra disse, og samtidig er enhver ytring rette mot en adressat og venter et svar i form av en ny ytring. Slik står vi alle i denne kjeden av svar på svar på svar, eller ytring på ytring på ytring. I følge Bakhtin er ytringen selve grunnenheten i all mellommenneskelig kommunikasjon og en ytring er alltid både personlig og interpersonlig. Den er personlig i den forstand at det er en person som ytrer den og innholdet i ytringen er gitt preg av den enkelte person:

Alle ytringar innanfor alle kommunikasjonsfærar – anten dei er munnlege eller skriftlege (...) – er individuelle og er derfor i stand til å reflektere individualiteten til den som snakkar (eller skriv) (Bakhtin, 1998, s. 4).

Samtidig er ytringen interpersonlig i den forstand at den er et ledd i kjeden. Ytringen inneholder ord fra- og er et svar på tidligere ytringer, samtidig er ytringen rettet mot andre og forventer svar:

(A)lle som talar er sjølve i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn (taushet, min anm.), og han føreset ikkje berre eksistensen av språk systema for det språk han nyttar seg av, men også eksistensen av føregåande ytringar - sine egne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller den andre måten (stør seg på, polemiserer mot, eller berre føreset som allereie kjende for lyttaren). Alle ytringar er ledd i ei svært komplekst organisert ytringskjede (Bakhtin, 1998, s. 11).

Hos Bakhtin forstås tenkning og ytring som to sider av samme sak. En tanke er en ytring (eller del av en ytring). Også når vi ikke står direkte overfor en samtalepartner eller en som lytter, vil vi våre tanker likevel være å forstå som ytringer som er rettet mot mulige adressater. Å tenke er å ytre seg, tenkning er svar på forutgående ytringer og bærer i seg en forventning om svar. På denne måten kan en se det å tenke som et intersubjektivt fenomen, tenkning blir slik dialogisk, mellommenneskelig. I samtalene som elevene beskriver kunne en da si at tenkning som et intersubjektivt og dialogisk fenomen utspiller seg. Tanker/ytringer møtes, får svar og settes i endring i dialogen. En kunne si at *tanker oppstår mellom elevene*.

Om denne dialogen der ytringer på ytringer kommer frem bruker Bakhtin også en annen metafor: polyfoni (Bakhtin, 1998; Seikkula & Arnkil, 2007). Altså en metafor fra musikkens verden. Metaforen legger frem en forestilling om at vi lever i en polyfoni av ulike stemmer og ytringer. Dette dreier seg om de ytringer som møter oss i samtaler, i ulike tekster, i undervisning o.s.v. Bakhtin sier at alle genrer, skriftlige og muntlige, er å forstå som ytringer eller stemmer. Anvendt i forhold til en samtale vil en kunne si at når to eller flere personer deltar i en samtale oppstår en polyfoni. Flere stemmer er tilstede i samtalen. Metaforen bærer med seg forestillingen om at det ikke er noe autoritativt ord som har dominans, men ulike stemmer er likeverdige deltagere i dialogen. Ulike måte å

tenke, mene, føle er tilstede og settes ord på i samtalen. Å delta i denne ytre polyfonien blir samtidig en mulighet for at denne polyfonien lever videre som en indre dialog og polyfoni hos den enkelte. Våre sinn, vår bevissthet og vårt tankeliv kan slik forstås som uløselig knyttet til den ytre polyfoni og de dialoger vi er en del av. Med denne tenkningen om samtale og dialog ser en at et absolutt skille mellom den enkeltes tenkning og den mellommenneskelige samtalen ikke lenger er åpenbart. Ytre og indre samtaler er to sider av samme sak, så å si.

Slik kan samtaler sees som polyfone og der alle ytringer står i en rekke av svar på svar på svar. Skaftun (2002) peker, med referanse til Bakhtin, på at dette gjelder i de konkrete samtaler vi er en del av og i ”livets store dialog” som han omtaler det, der all menneskelig forståelse og tenkning må forstås som ytringer som er dialogiske i sin natur:

All levende tale er prinsipielt dialogisk ettersom språket kommer til oss allerede brukt av andre og i andre sammenhenger. For den talende har alle ord tre aspekt, sier Bakhtin i Spørsmålet om talegenrene: ”som nøytralt ord i språket som ikkje tilhører nokon, som eit framand ord tilhøyrande andre menneske, fullt av gjenklangar frå andre sine ytringar, og til slutt som *mitt* ord” (Skaftun, 2002, s. 147).

Kognitiv intersubjektivitet

Bakhtin bruker ikke begrepet kognitiv intersubjektivitet, men vi ser hvordan bevissthet og tenkning forstås som et dialogisk fenomen. Bakhtin skriver at alle ord, alt som blir sagt, må forstås som inter-individuelt:

Ord (teikn generelt) er interindividuelle. Alt som blir sagt, eller uttrykt, eksisterer utanfor ”sjela” til den talande, og tilhører ikkje berre han. Ein kan aldri gje ordet berre til den talande. Autoren (den talande) har sine uomtvistelege rettar til ordet, men også lyttaren har sin rettar, og berarane av dei stemmene som kunne høyrest i ordet før autor kom over det (for der finst ingen ord som ikkje tilhører nokon) (Bakhtin iflg. Slåttelid, 1998, s. 67).

Linell (2007, s. 30f) peker på at begrepene kognitiv og kognisjon (cognition) som oftest knyttes til intrapsykiske teoretiske perspektiver og forstås som et indre individuelt fenomen. Teoretikere innen dialogisme og intersubjektiv forståelse ser, ifølge Linell, ut til å unngå å bruke begrepet kognisjon og kognitiv. Linell velger bevisst å bruke disse

begrepene, men peke på at det kognitive er å forstå som et dialogisk og kommunikativ fenomen. Han hevder at det kognitive må forstås som en interaksjonell og dialogisk prosess. Det er ikke slik at tenkning (kognisjon) og kommunikasjon er to adskilte prosesser der en forstår det kognitive som noe intrapsykisk som kommer først og så kommer kommunikasjon deretter som en måte å formidle det kognitive. Nei, kommunikasjon og kognisjon/tenkning er aspekter av de sammen dialogiske prosessene, hevder Linell.

Det er den andre som gjør det verdt å ytre seg, det er den andre som føder tanken, kunne en si med Bakhtin.

Når jeg i analysearbeidet så på elevenes metaforer og reflekterte rundt ulike mulig metaforiske uttrykk for tanker, følelser og samhold kom jeg til å tenke på at vi sier at ”det oppstår følelser mellom oss”, der både uttrykket *oppstår* og *mellom* ikke er å forstå bokstavelig, men er metaforiske idet de er hentet fra et fysisk, romlig erfaringsområde. Men en det er ikke like vanlig å si at ”det oppstår tanker mellom oss”. Men min tanker var (eller kanskje retter formulert i tråd med denne metaforiske forestillingen: det oppstod en tanke mellom meg, elevtekstene og metafor-teorien) at kanskje en slik metaforisk formulering også kunne være meningsfull når vi snakker om tanker og det å tenke. Tenkning forstått som intersubjektivt.

Elevene bruker ikke noen ord for flerstemthet eller polyfoni. Men deres beskrivelser av samtalen, ofte med metaforiske begreper kan slik jeg ser det, gis mening også fra Bakhtins metaforer og perspektiver, samt en forståelse av tenkning som noe intersubjektivt. Når elevene beskriver at de i samtalen åpner seg og kommer frem med hva de tenker og mener, kan dette forstås som at en polyfoni får liv i samtalen. Deres egen stemme gis en plass i denne polyfonien. Elevene kan igjen svare på de ytringer som finnes i polyfonien, både ”høyt” i samtalen eller i sine indre dialoger.

Ut fra Bakhtins ledd-kjede metafor vil samtalen i klassen også ha sin plass i denne rekken av ytringer forstått som svar på svar på svar. Samtalen er et møte mellom ytringer i den konkrete samtalen, men henger også sammen med andre samtaler elevene er del av i andre sammenhenger og andre ytringer utenfor samtalen som de bringer med

seg inn i samtalen. Slik blir polyfonien i selve klassesamtalen også del av en større polyfoni.

Flere elever skriver om at samtaleene har fått dem til å tenke eller reflektere på en litt annen måte. Dette kan en forstå som et uttrykk for at samtalen og den enkeltes elevs tankeliv er betinget av tankene til de andre elevene. Som en elev sier: ”Jeg synes dette var et strålende prosjekt – det fikk meg til å tenke på ting i livet jeg før ikke hadde tenkt på” eller hos en annen elev: ”samtalene har satt i gang tankene”.

Enkelte elever beskriver hvordan samtalen (på en måte) lever videre i dem både under selve samtalen og hvordan den lever videre også etter samtalen. Formuleringer som ”Man går inn i seg selv og får tenkt seg igjennom”, ”en blir ofte tankefull i etterkant”, ”det fikk meg til å tenke over ting i livet jeg ikke hadde tenkt på”. Slike formuleringer kan godt forstås som uttrykk for at tenkningen er noe som foregår individuelt, ”inni” den enkelte og basert på *indre-metaforer* i forhold til tenkning. Men samtidig mener jeg at de viser hvor tett deres tanker er knyttet til samtalen. Kanskje tenkning forstått som et intersubjektivt fenomen og beskrevet ut fra *mellom-metaforer* i like stor grad passer med elevenes beskrivelser og oppfattelse av det som skjer med dem i samtaleene.

6.3.2 Samhold oppstår mellom oss – nærhetsetikk og etisk intersubjektivitet

Det som elevene beskriver skjer i samtalen og det bilde den metaforiske modellen gir av samtalen kan belyses ut fra Løgstrup. Sentralt hos Løgstrup står metaforen om at vi ”legger noe av vårt liv i den andres hender” når vi utleverer oss i møtet og kommunikasjonen. Løgstrup (1991) skriver:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd (s. 25).

(...)

På hvor mangfoldig vis *kommunikationen* mellem os end kan arte sig, den består altid i at vove sig frem for at blive imødekommet. Det er nerven i den, og det etiske livs grundfenomen (s. 27).

Dette er å forstå på den måten ”at der i tiltalen som sådan – uanset indholdets vægt – anslås en bestemt tone, i hvilken den, der taler, så at sige *går ud av sig selv* for nu at *eksistere i talens forhold* til den anden” (min. uth.) (Løgstrup, 1991, s. 24). I dette

ligger altså en tanke om at vi i ytringen i en samtale har gått ut av oss selv og eksiterer i det som sies i samtalen med den andre.

Samtidig peker han på at vi i vår tradisjonelle måte å tenke om dette på kan synes å være preget av en mer motsatt forestilling. Nemlig tanken om at vi står utenfor hverandres verden og at våre verdener bare av og til berører eller tangerer hverandre uten at det nødvendigvis har noen stor betydning for de berørte. Men Løgstrup bringer altså frem en annen måte å forstå menneskenes forhold til hverandre idet han hevder at vi til enhver tid har våre liv i hverandres hender, i ulike sammenhenger, i ulike møter, overfor kjente og fremmede, i kort overfladiske og lengre og dypere møter. ”Vi er hindandens verden og hindandens skæbne” (Løgstrup, 1991, s. 26).

Hos Løgstrup finner vi en forestilling om at tilværelsen ikke er etisk nøytral, det gode er iboende i tilværelsen. Derfor kan en kalle Løgstrups etikk for en ontologisk etikk (Martinsen, 1997). Dette bærer med seg en forestilling om at i mellommenneskelige møter vil det gode, eller kjærligheten, være den første mulighet – når en stiller seg åpen for den tiltale og appell som ligger de mellommenneskelige møter. Han skriver i forhold til dette om de spontane og suverene *livsytringene*. Livsytringen er innskytelser til holdninger og handlinger i møte med andre av etisk karakter, i betydningen det som bidrar til at vi ivaretar hverandre og som kommer til oss fordi det er iboende i tilværelsen. Som livsytringer peker Løgstrup på tillit, barmhjertighet, kjærlighet, ærlighet, troskap og talens åpenhet (Vetlesen, 1996).

Løgstrup beskriver med bakgrunn i dette at ethvert møte mellom mennesker innebærer *å legge noe av sitt liv i den andres hender*. Dette våger vi fordi vi har en *tillit* til at vi blir ivaretatt av den andre. Tilliten er vår første holdning til den/de andre. Mistilliten er sekundær. Sekundær i den forstand at det først er når vi gjør erfaringer der andre ikke tar vare på oss, kommer oss i møte, eller verre krenker oss, at mistilliten kan oppstå i oss.

Løgstrup peker på noe som også kan være interessant i forhold til elevenes beskrivelser av det som skjer i klassesamtalene. En ledende tanke i det som kan omtales som den idealistiske etikk, som i stor grad er preget av Kant, har vært at etikken bygger på respekten for det andre menneskets uavhengighet og selvstendighet. Slik ble det etiske

reduisert til det å danne seg selv og respektere den andre i hans selv-dannelse (Løgstrup, 1991, s. 33). Løgstrup peker på at i en slik forestilling går det avgjørende fødested for det etiske ansvar for den andre tapt, men ikke bare det, forestillingen om selv-dannelse kobles også fra det mellommenneskelige møte. Kontrasten i møtet, skriver Løgstrup, ligger i at vi på samme tid er selvstendige og ansvarlige individ og at vi er uunngåelig og i vid forstand henviste til hverandre (Løgstrup, 1991, s. 39). Elevenes beskrivelser av samhold, å bli sammensveiset kan forstås som et uttrykk for de opplever seg som en del av de andres elevenes liv på en positiv måte.

Etisk intersubjektivitet

Hos Løgstrup og i nærhetsetikken ser vi at møtet med den andre ansees som moralens ”første sted”. Det er her det moralske ansvar fødes. Med dette retter altså nærhetsetikken blikket en annen vei enn det som kan prege andre tanker om etikk. Hos for eksempel Kant, som har preget mye av vestlig moralfilosofi, er forestillingen om mennesket og subjektet som fritt, fornuftig og selvlovgivende (autonomt) grunnleggende. Dette er utgangspunktet også for at mennesket har moralsk ansvar. Mennesket er selvstendig og fornuftig, derav kommer også at det har moralsk ansvar. Med utspring en slik tenkning om etikk vil moral knyttes til at det utledes ulike verdier, normer og plikter som kan fungere som rettesnorer for moralske valg. En pliktetik. Det moralske ansvar for den andre springer ut av forestillingen om mennesket som fritt og fornuftig og om menneskets iboende verdighet og ukrenkelighet. En slik etikk ligger til grunn for menneskerettighetene. Mennesket har ut fra sin verdighet og ukrenkelighet noen grunnleggende rettigheter.

Vi ser at ut fra en slik tankegang om etikk at den er individsentrert og springer ut av forestillinger om mennesket som en abstrahert størrelse. Etikens utgangspunkt er på en måte løsrevet fra de konkrete mellommenneskelige møtene og etablert ut fra en individtenkning. Denne konstruerte etikken kommer så til anvendelse, så å si, i de konkrete møtene. Nærhetsetikken og blant andre Løgstrup utfordrer denne måten å forstå etikens utgangspunkt. Svaret på hvorfor en skal handle godt mot den andre er ikke å finne i abstrakte forestillinger om mennesket, eller etablerte verdier, normer eller rettigheter. Nei, svaret er å finne i de konkrete og fysiske møtene vi har med andre mennesker. Svaret er å finne i den konkrete måten våre liv i praksis er innvevd i hverandre på.

Dermed kan et begrep som etisk intersubjektivitet være treffende. Etikken springer ikke ut av subjektet, individet, men av det intersubjektive og relasjonelle.

Med Løgstrups etikk og filosofi sammen med elevenes beskrivelser og opplevelser av klasesamtalene kan en forstå det som utspiller seg i disse samtalene som grunnleggende etisk og relasjonelt. Vi ser et uttrykk for hvordan samtaler i en klasse, og særlig samtaler der en opplever å åpne seg for andre blir et ”sted” med mulighet for å holdes oppe, ivaretas og bli dannet at den verden de andre utgjør. Vi ser også at metaforene elevene bruker, og som vi finner i dagligspråket vårt, samspiller med metaforbruken hos Løgstrup. Elevene skriver om å *legger frem* noe, om å *komme frem* med noe. De skriver om å *se* det andre har lagt frem, og å få innblikk i de andre. Videre om å komme nærmere hverandre (jfr. f.eks Løgstrups begrep: å bli imøtekommet). Romlige metaforer og det som skjer i mellom(rommet) elevene står sentralt.

Når elevene beskriver at de er kommet nærmere hverandre, at samholdet har blitt sterkere, at de er blitt snillere med hverandre o.s.v. Kan dette forstås i lys av Løgstrups filosofi om møtet og etikken som to sider av samme sak. Elevene beskriver ikke at de har *lært* å ta mer hensyn, at de har *lært* om normer eller verdier, at de har fått økt sin pliktfølelse eller liknende. Det er mer slik at samholdet og ivaretakelsen er noe som har oppstått eller blitt til i samtalene. Slik kan en si at samtalene skaper et møte og et rom der *etikken, ansvaret, inkluderingen i hverandres verden er noe som oppstår mellom dem.*

Slik sett kan en både med elevene og Løgstrup si at klasesamtalene kanskje gir en mulighet for et mellommenneskelig møte som øker sannsynligheten for ivaretakelse og som tilsvarende reduseres muligheten for vold, eller i en klasesammenheng; mobbing, ekskludering o.s.v.

6.3.3 Følelser oppstår mellom oss – affektiv intersubjektivitet

Som vi har sett beskriver mange av elevene at samtalene var gøy, engasjerende, bra for dem. Det ser ut til at mange har en god følelse både *i* og *etter* samtalen. Men noen

opplever også samtalene som følelsesmessig ubehagelige. Vi har nå tatt med oss elevenes beskrivelser og metaforer i møte med tankegodset både hos Bakhtin og Løgstrup og sett hvordan det kognitive og det etiske kan forstås som noe som springer ut av det mellommenneskelige møte som finner sted i klassesamtalene. Også følelser ser ut til å være noe som oppstår i dette møtet. En vanlig formulering i dagligtalen er som tidligere pekt på ”Det oppstår følelser mellom mennesker”. Ofte er dette forstått i betydningen romantiske eller erotiske følelser, men det trenger det ikke være. En kan tenke seg uttrykket ”Det er oppstått noen vanskelige følelser mellom oss” om det f.eks var i forhold til en kollega. Forestillingen om at det oppstår følelser *mellom* oss må igjen forstås som et metaforisk uttrykk. Det er ikke noe som bokstavelig talt finnes mellom oss forstått som en romlig stedsangivelse. Likevel gir det god mening.

Hos Løgstrup er det tydelig at det i møtet med den/de andre, nettopp fordi det er å forstå som et etisk og eksistensielt møte, er noe grunnleggende følelsesmessig som også står på spill. Løgstrup viser hvordan vi i ethvert møte og enhver samtale er utlevert til hverandre og avhengig av å bli imøtekommet av hverandre. Slik sett er ethvert møte og samtale, også klassesamtalene elevene har vært med på, et drama av etisk, eksistensiell og emosjonell karakter, der en liten eller større bit av våre liv står på spill: Det kan gå bra og ens følelser blir gode, men det kan også gå mindre bra og ubehagelige følelser oppstår. Når elevene skriver om at de i samtalene åpner seg og kommer frem med noe så er dette beskrivelser og metaforer som ligger nær også Løgstrups beskrivelser og metaforer. Forstått med Løgstrup har de, i tillit, lagt noe av sitt liv ut og over i de andres hender. De andre har med dette makt over den som har ytret seg. Vi eksisterer så å si i ytringen som Løgstrup sier. Vi blir sårbare.

Når elevene beskriver samtalen gøy, eller at det har vært godt for dem å være med, tyder dette på at det har gått bra, de har opplevd seg ivaretatt og imøtekommet i møtet. Gode følelser har blitt til i møtet og samtalen. Mange av elevene gav uttrykk for at øvelsen der de skulle skrive positive ting om hverandre på lapper var en gøy opplevelse: ”..vi måtte fortelle positive ting om hverandre og det synes jeg var veldig gøy”, skriver en elev. Dette kan forstås som et eksempel på hvor nært det følelsesmessige kan knyttes til det som skjer mellom elevene.

Noen kan beskrive at de at de har opplevd at de andre har syntes det de har sagt har vært dumt, eller det er ikke blitt forstått. Deltageren har ikke opplevelsen å bli imøtekommet eller sett. Med Løgstrup: ”Man har vovet sig frem for at blive imødekommet - og er ikke blevet det” og ”Ens forventning, blottet i ytringen, er ikke blevet dækket ind av den andens oppfyldelse” (Løgstrup, 1991, s. 19). Dette kan være følelsesmessig vanskelig for den det gjelder. Løgstrup sier at det følelsesmessige sårbare her først og fremst ligger det at en har blottet seg, og ikke så mye i at en ikke har fått svar på et spørsmål, er blitt misforstått eller lignende.

Men at vise tillit betyr at udlevere sig selv. Derfor reagerer vi så voldsomt, når vor tillid misbruges, som det hedder – selv om det ikke har været meget, der har stået på spil (Løgstrup, 1991, s. 18) .

Dette følelsesmessige som står på spill kan vi kanskje se kommer til uttrykk hos elevene når det skrives om å ”tørre å si noe”, ”våge seg frempå”, ”redd for å si noe dumt”. Et er en vegring som kan legge i fornemmelsen eller erkjennelsen av at det ikke er sikkert de vil bli ivaretatt og imøtekommet. Og at dette kan oppleves følelsesmessig veldig ubehagelig eller vondt. Med Løgstrup kan en forstå dette som følelser som har med ens eksistens å gjøre, en eksistens som ligger i de andres hender når man utleverer seg. Det er noe eksistensielt, affektivt grunnet i det intersubjektive som står på spill.

Hos Bakhtin kommer noe lignende til uttrykk: ”For ordet (og dermed også for et menneske) er det ikke noe som er verre enn manglende respons (eller svar, min anm.)” skriver Bakhtin (iflg. Seikkula & Arnkil, 2007, s. 88). Denne tanken hos Bakhtin ligger, slik jeg ser det, nært opp til det vi har sett hos Løgstrup. I Bakhtins forståelse av ytringen så eksisterer vi på en måte i ytringen(e). Om våre ytringer ikke blir svart på kan dette en vanskelig følelsesmessig opplevelse.¹⁵ Igjen ser vi at det noe følelsesmessig og etisk og eksistensielt som samtidig står på spill.

Seikkula og Trimble (2005) har studert positive vendepunkter i terapeutiske nettverkssamtaler og forsøker å peke på hva som kjennetegner slike. Det de peker på

¹⁵ Om en skulle tillate seg å leke litt med ord kan en si at hos Bakhtin er *svaret* det grunnleggende og avgjørende i samtalen og det mellom menneskelige møte: Å ytre seg føder et svar fra den andre. Hos Løgstrup er det *an-svaret*. Å våge seg frem føder et an-svar hos den andre.

ser ut til å vise hvordan det følelsesmessig som skjer mellom deltagerne står helt sentralt:

Certain experiences have come to mark for us turning points in the healing process. They include strong collective feelings of sharing and belonging together; emerging expressions of trust; embodied expressions of emotions; feelings of relief of tension experienced as physical relaxation; and, perhaps surprisingly, ourselves (terapeutene, min anm.) becoming involved in strong emotions and evidencing love (Seikkula & Trimble, 2005, s. 473) .

Her ser en hvordan følelser, følelser som oppleves som delt, står sentralt. Det virkningsfulle følelsesmessig i samtalene er ikke sett som individuelle følelser, men som en felles følelsesmessig opplevelse som gir en opplevelse av å høre sammen. Hos elevene i mitt materiale, ser vi at opplevelsen av samhold, å være knyttet til hverandre er noe som oppstår i samtalene. Elevene beskriver også følelsesmessig opplevelser som noe som er felles for klassen, for eksempel ”klassen var helt med i dag” eller ”etterpå var det en god stemning i hele klassen”. Igjen ser vi at følelser forstått og opplevd som noe felles, noe delt, noe som oppstår mellom oss gir mening og kanskje er helt vesentlig for oss mennesker i vår intersubjektivitet.

KAPITTEL 7: MULIG KONKLUSJON: PSYKISK HELSE - NOE SOM OPPSTÅR *MELLOM* OSS?

7.1. Oppsummering og mulige konsekvenser i 5 punkter

Underveis i denne oppgaven har jeg sammenlignet studien med en reise, og en oppstigning i et landskap. Her har jeg sett terrenget jeg forsøker å utforske fra stadig nye synsvinkler. Jeg har slik forsøkt å danne et bilde ut fra de ulike refleksjoner og konstruksjoner jeg har gjort, men med en ved varende tilbakevending til elevperspektivet.

Oppgaven er slik et mulig bilde som jeg, i en vedvarende dialog med elevenes stemmer i tekstene, har laget av det fenomenet jeg har undersøkt. Jeg (og eventuelle lesere som fremdeles henger med) er nå ved reisens slutt. Veien er forsøkt beskrevet, mine fokus er forsøkt tydeliggjort, de referanser som har preget mitt blikk er vist frem.

Jeg vil nå fra det ståsted som min vandring oppover har ført meg til forsøke å se tilbake. Dette vil jeg gjøre gjennom å sette opp 5 ulike punkter som både oppsummerer, fokuserer og angir videre vei ut fra studien.

7.1.1 Elevenes beskrivelser viser at tiltakets mål om å stimulere til refleksjon blir realisert

Studien har vist ulike aspekter ved hvordan klassesamtalene gjør noe med elevene. Eller kanskje rettere sagt *hvordan elevene gjør noe med hverandre gjennom klassesamtalene*. Dette gjelder tanker og refleksjon, samhold og relasjoner, og følelser. Elever ser i stor grad ut til å beskrive samtalene som positive og viktige i forhold til alle disse tre aspektene.

I URO-klassesamtaler er det ikke satt opp noen eksplisitt målsetting som skal være definerende for tiltaket. Tiltaket må forstås som kontekstuel, dialogisk og har blitt formet og gitt innhold av de involverte underveis. Til tross for dette ser det ut til det bak tiltaket ligger noen uttalte visjoner. For det første hva det *ikke* skal være. Det skal ikke være preget av *undervisning* om psykiske lidelser, psykisk helse eller psykiske

helsetjenester/behandling. Mer positivt uttrykt ser visjonen ut til å være at samtaler skal stimulere til refleksjon blant elevene omkring tema om livet som også har relevans for psykisk helse.

Denne studien tyder på at denne målsettingen om å stimulere til samtale og refleksjon blir realisert i dette tiltaket. Tanken om at dette ikke skal være undervisningspreget tiltak blir også bekreftet gjennom at elevene beskriver det som lærerikt og viktig gjennom å peke på det som de selv og andre elever bringer inn i samtalen og i mindre grad det samtalelederne sier.

7.1.2 Elevenes beskrivelser løfter frem samholdet som oppstår som en viktig dimensjon

Tanken om at samtaler kan bidra til et bedre sosialt og emosjonelt klassemiljø ser ikke ut til å være tilsvarende fokusert i visjonene bak tiltaket.

Studien har vist at det er mange elever som på ulike vis peker på at samtaler har bidratt til at en er kommet nærmere hverandre, samholdet har blitt styrket o.s.v. Dette er slik en dimensjon ved tiltaket som er blitt tydeliggjort av elevene gjennom denne studien.

En mulig implikasjon av dette kan være at eventuelle psykisk helsefremmende aspekter ved tiltaket i like stor grad kan ligge i slike relasjonelle etiske aspekter som i de aspekter som har med økt refleksjon å gjøre. Samtidig har vi i denne studien sett at disse aspektene ser ut til å være uløselig knyttet til hverandre. Samholdet utvikler seg gjennom felles samtale og refleksjon, samtidig som samholdet bidrar til at elevene i økende grad deltar i samtaler og refleksjonene.

Som vi blant annet så i innledningen (kapittel 1, pkt 1.2 og 1.3.) ser gode relasjoner til andre og opplevelsen av å være likt av andre, ut til å være blant de sentrale elementer i forhold til hva som kan være bestemmende for god psykisk helse.

Dermed vil klassesamtaler gjennom en slik etisk-relasjonell dimensjon ha en mulig psykisk helsefremmende virkning.

7.1.3 Dynamikken i klassesamtalene kan kanskje best forstås gjennom metaforiske begreper

I studien har vi sett at eleven bruker metaforiske uttrykk når de beskriver samtalene. Dette har jeg valgt å se nærmere på og belyst ut fra metafor-teori, særlig slik den kommer til uttrykk i Lakoff og Johnson (1980/2003) og deres arbeider. I denne teorien blir metaforbruk altså forstått som helt grunnleggende ved vår tenkning og som formende for vår oppfattelse og erfaring av virkeligheten. Inspirert av både elevenes metaforbruk og denne tenkningen har jeg forsøkt å beskrive samtalene gjennom de ulike metaforiske uttrykk som elevene bruker. Dette har jeg også forsøkt å gi et mer helhetlig bilde av gjennom presentasjon av en ”Rom-for-samtale-modell”.

Jeg har valgt å forsøke å tegne et bilde der klassesamtalene beskrives og forstås som et ”drama” som konstitueres av metaforiske begreper som *å åpne seg* (eller ikke åpne seg), *å legge frem tanker og meninger*, *å se andres tanker og meninger*, *en kommer nærmere hverandre*, *blir mer knyttet til hverandre*, *samholdet blir sterkere*. I denne oppgaven har jeg stilt spørsmål om det kan være slik at det bilde som elevenes metaforer gir grunnlag for kanskje bedre enn andre ikke-metaforiske uttrykk kan hjelpe oss å beskrive og forstå det som skjer i samtalene. Dette gjelder både når elever har gode opplevelser og når elever har mindre gode opplevelser. Dette har jeg forsøkt å utforske.

Med utgangspunkt i metafor-teoriene til bl.a. Lakoff og Johnson er metaforene som pekt på ikke bare å anse som hjelp til å beskrive erfaringer, men de er med å forme våre erfaringer. Slik sett kan en si at metaforene også er med å forme klassesamtalene som fenomen og deltagerens opplevelse av dem.

7.1.4 Psykisk helse oppstår mellom oss - mellom-metaforer som alternativ til inni-metaforer

Mellom-metafor som alternativ til inni-metafor

Psykisk helsearbeid og psykisk helsefremmende arbeid vil i stor grad hente sitt tankegods, sine forestillinger og sine metaforer fra blant annet psykologien. Deler av

psykologien, slik den bl.a. fremstår etter arven fra Freud, bringer med seg forestillingen som sinnet/psyken som et indre mentalt rom. Psykologien (og dermed også psykisk helse) er i stor grad forstått som en utforsking av og et arbeid med dette indre rommet. Både for å forstå og for å behandle. Det ligger altså en grunnleggende metafor i dette som ser ut til å prege både våre folkelige og faglige forestillinger. Slik jeg ser det utfordrer relasjonelle og intersubjektive perspektiver denne metaforen som i stor grad former rådende språk for- og forståelse av hva mennesket er og hvordan sinnet fungerer. Som et alternativ til metaforen *inni* menneske bringes metaforen *mellom* mennesker på banen gjennom de intersubjektive perspektivene.

Med disse perspektivene i bakhodet har jeg gått noen runder med elevenes beskrivelser og sett hvordan de bruker metaforer. Ut fra elevenes metaforbruk har jeg skissert et mulige metaforisk bilde. Ut fra dette kan det gi mening å si at tanker, følelser og samhold oppstår *mellom* oss. Formuleringen ”følelser oppstår mellom oss” er vanlig i dagligtalen. Dette er en måte å beskrive følelser gjennom en romlig metaforisk forestilling, det kan ikke forstås bokstavelig. Men vi har ikke tilsvarene for vane å si ”tanker oppstår mellom”. Men kanskje det altså gir mening å formulere det slik i forhold til tanker også. Vi har sett at tanker blir til mellom elevene i den forstand at tanker er ytringer, ytringer som blir lagt frem, de kan sees og tas inn av andre, dette fører igjen til nye ytringer, nye tanker og meninger blir lagt frem.

Elevene bruker i stor grad det en kunne omtale som *inni*-metaforer i deres beskrivelser av tanker/tenkning og også følelser. Samtidig ligger noen av metaforene også nær det en kunne omtale som *mellom*- metaforer. Og som jeg har forsøkt å vise kan kanskje *mellom*-metaforer fange noe ved fenomenet URO-klassesamtaler (og mellommenneskelige samtaler generelt) som ikke blir tilsvarende anskueliggjort gjennom bruk av *inni*-metaforer.

Askeland (2006) peker på at metaforer både kan bidra til større forståelse, men også stå i veien for forståelse. Hun peker på at det å lansere mulig alternative metaforer eller *motmetaforer* kan være et bidrag til ny og endret forståelse av fenomener. *Mellom* som en motmetafor til *inni* kan være et mulig bidrag som kanskje kan åpne for andre

perspektiver i forståelsen av mennesker og andre perspektiver i forståelsen av psykisk helse og psykisk helsearbeid.¹⁶

Psykisk helse oppstår mellom oss

Jeg har forsøkt å peke på at en metaforisk kan si at samtalene åpner opp et rom mellom elevene og at tanker, følelser og samhold blir til i rommet som skapes. Tanker, følelser og opplevelsen av å høre sammen med noen må vel anses som sentrale aspekter ved det å være mennesker og dermed også sentrale aspekter i det vi omtaler som psykisk helse.

Dermed gir det mening å formulere det slik at ”Psykisk helse oppstår mellom oss”. Slik kan en videre tenke seg at psykisk helse, som en mulighet, kan oppstå i tiltaket URO-klassesamtaler. De mange positive opplevelsene beskrevet av elevene kan gi støtte til en slik antagelse.

Dette er også i tråd med sentrale aspekter i hva vi i innledningen så at annen forskning peker på som bestemmende for psykisk helse (pkt 1.2 og 1.3). I rapporten *13-15-åringene vanlige familier i Norge* (Helland & Mathisen, 2009) ble det pekt på hvordan den enkelte har det i familien og blant venner som noe av det mest sentrale i forhold til psykisk helse. WHO dokumentet *Promoting mental health* (WHO, 2005b) fokuserte på det å utvikle og opprettholde sunne fellesskap, og den enkeltes evne til å kunne delta i og mestre sosiale sammenhenger som helt sentrale elementer når en skal beskrive av som kan gi god psykisk helse.

Videre pekte ungdommene i Tinnfälts (2008) studie på at psykisk helse hadde med følelser å gjøre og de pekte videre på det Tinnfält omtaler som *relasjonelle følelser*. Ungdommene i Tinnfälts studie (2008) knyttet, som vi så, psykisk helse til hvordan de hadde det følelsesmessig i relasjon til andre. Tinnfält omtaler dette som *relasjonelle følelser*. Ungdommen gav uttrykk for at følelsen å bli akseptert og godt likt av venner og jevnaldrende, følelsen av å ha en familie som var glad i dem, og det å ha noen å snakke, med var viktig når en skal si noe om hva god psykisk helse er. Motsatt var den

¹⁶ *Mellom* som metafor er selvsagt ikke noen ”oppfinnelse” i denne studien. Mellom er, som jeg har pekt på, en helt sentral metafor i intersubjektive perspektiver, i dialogfilosofi og i postmoderne sosialkonstruktivistisk tenkning. Særlig har dialogfilosofen Martin Buber, særlig gjennom sin bok *Jeg og Du* (1992) bidratt med sin forståelse av det mellommenneskelige og av mennesket forstått ut fra forholdet til, og nærværet til den andre.

følelsesmessige opplevelsen av å ikke bli likt, være ensom eller bli mobbet knyttet til dårlig psykisk helse.

Slik ser en at det å forstå psykisk helse som et relasjonelt og kontekstuel fenomen har kan gis innhold fra en rekke faglige perspektiver og fra ulik forskning. Slike perspektiver kan også støttes og anskueliggjøres gjennom det bilde av klassesamtalene som elevene gir.

7.1.5 Konsekvenser for praksis og videre forskning

Samtalebasert tiltak, som URO-klassesamtaler er et eksempel på, ser ut til å kunne bidra til økt refleksjon og styrket samhold mellom de som deltar. Tiltaket kan gjennom dette ha en mulig psykisk helsefremmende virkning. Hvis psykisk helse kan forstås som et relasjonelt fenomen, der samtale, samhold og positive følelser i møte med andre er vesentlig, vil en mulig konklusjon i denne studien være at psykisk helsefremmende arbeid i skolen bør videreutvikle tiltak der dialog og samspill mellom elever står sentralt, og gjerne med klassen som arena. Denne studien ser ut til å kunne gi støtte slike arbeidsformer og en videre prioritering av denne type tiltak innen psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Studien viser samtidig at slike samtalebaserte tiltak også kan skape vanskelige følelser og opplevelser hos noen. Elevene kan gjennom samtalene gjøres sårbare. Dette fordrer en forsiktighet og sensitivitet i gjennomføringen. En løpende dialog og evaluering der ulike involverte deltar, kan dermed være viktig. Særlig viktig blir da deltagelse fra elevene selv.

Samtalebaserte dialogiske tiltak kan kanskje ha større mulighet til å kunne skape samhold mellom deltagerne en mer undervisnings eller opplysningspregede tiltak. Men dette er en usikker antydning. Jeg har i denne studien ikke gjennomført noen sammenligning med andre studier/evalueringer i forhold til dette. Dette kunne være noe som kunne være relevant å undersøke videre.

URO-klassesamtaler har forsøkt å fokusere på generelle livstema som igjen kan sees som relevante i forholdt til psykisk helse hos elevene. Dette er gjort med referanse til

kunst, kultur og (livs)filosofi vel så mye som psykiatri og psykisk helsefag. Denne studien viser at dette ser ut til å ha skapt et tiltak som mange elever opplever som meningsfullt. En videreutvikling av en slik profil på psykisk helsefremmende tiltak i skolen kan forstås som viktig ut fra denne studien. Samtidig kunne dette følges opp med mer sammenlignende studier i forholdt til tiltak med andre profiler.

Helt til slutt: Takk for følge på reisen!

LITTERATUR

Aase, T., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, T. (2003). *Reflekterende prosesser. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld.

Andersson, H. W., Bjørngaard, H. J., Kaspersen, S. L., Wang, C. E., Skre, I., & Dahl, T. (2009a). The effect of individual factors and school environment on mental health and prejudice attitudes among Norwegian adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 569-577. (Publisert online 22. juli 2009.) Henta 23. mars 2010 fra: <http://www.sintef.no/upload/Helse/Publikasjoner/Artikkel%20Psykisk%20Helse%20i%20skolen.pdf> via SINTEFs hjemmeside www.sintef.no.

Andersson, H. W., Kaspersen, S. L., Bjørngaard, J. H., Bungum, B., Ådnanes, M., & Buland, T. (2009b). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, Step - ungdom møter ungdom og Venn1.no. Delrapport A*. Trondheim: SINTEF.

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.

Askeland, N. (2007). Korleis forklarar vi kommunikasjon? - Komposisjon og mening i sju kommunikasjonsmodellar. I: Knudsen, S., Aamotsbakken B. & Skjelbred D. (Red.). *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s.137-153). Oslo: Novus forlag.

Askeland, N. (2006). Metaforar i fagtekstar og lærebøker. Pedagogiske og kulturelle utfordringar. I. Maagerø E. & Tønnessen E. (Red.) *Å lese i alle fag* (s. 88-109). Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariane forlag.

Brevik, P. (n.d.). *Rekonstruksjonen*. (Notat om en analysemodell av John Lundstøl, upublisert internt notat ved Høgskolen i Oslo, formidlet ved personlig henvendelse til Brevik)

Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.

Bøe, T. D. (2009). "Ingen kan være eksperter på kjærlighet" - om psykisk helsefremmende arbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 6 (4), 320-329.

Bøe, T. D. (2007). Evidensbasert praksis i psykisk helsearbeid - Kan innenfra-perspektivet og brukerkunnskapen gis plass i evidensbegrepet? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 4 (2), 194-202.

Bøe, T. D., & Thomassen, A. (2007). *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid. Om etikk, relasjoner og nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Costello, E., Mustillo, S., Erkanil, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolecence. *Archives of General Psychiatry*, 60 (8), 837-844.

Eide, G., & Rohde, R. (2009). *Sammen så det hjelper. Metoder i samtaler med barn, ungdom og familier*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gibbons, M. (2000). Context-sensitive science. Mode 2 society and the emergence og context-sensitive science. *Science and Public Policy*, 27 (3), 159-163.

Helland, M., & Mathisen, K. (2009). *13-15-åringer far vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Oslo: Folkehelseinstituttet.

Hellesnes, J. (1988). *Hermeneutikk og kultur - filosofiske stubbar*. Oslo: Norske samlaget.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. ... sammen om psykisk helse*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

Hillestad, K. (2004). *Stå på - dere gjør en bra jobb. Evaluering av gjennomføring av VIP-prosjekt ved Jessheim videregående skole*. Oslo: Statskonsult.

Karlsson, B. (2008). Psykisk helse i spennet mellom krav til produksjon og levd liv - et vitenskapelig essay. *Tidsskrift for Psykisk helsearbeid*, 5 (3), 153-163.

Kvale, S. (1997). *Interview. En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. . New York: Basic Books.

Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.

Levinas, E. (1993). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug.

Lien, M. V., & Tvedt, A. G. (2010). *Veiledning og Informasjon om Psykisk helse hos ungdom. Et skoleprogram for ungdom, lærere og helsepersonell*. . Oslo: Skoleprogrammet VIP, Vestre Viken HF, Sykehuset Asker og Bærum. Hentet fra nettet 8. april 2010, fra: <http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/VIP-programbeskrivelse%2C%20januar%202010.pdf>.

Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18 (2), 145-153.

- Linell, P. (2007). *Essentials of dialogism. Aspects and elements of approaches to language, communication and cognition*. Hentet 7. desember 2009 fra: <http://www.docstoc.com/docs/2315441/>
- Løgstrup, K. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (1997). *Fra Marx til Løgstrup - om etikk og sanselighet i sykepleie*. Oslo: TANO.
- Mathisen, K., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid*. Rapport 5/07. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Mental Helse Norge (2006). *Venn1.no. Veileder og kokebok*. Oslo: Mental Helse Norge. Hentet fra nettet 8. april fra: <http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/venn1.no%20veileder%20og%20kokebok%20revidert%202006.pdf>
- Motzfeldt, S. C., & Vigen, M. (2005). *Step - ungdom. En evaluering av et valgfag på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet i forbindelse med Opptappingsplanen for psykisk helse*. Oslo: Statskonsult.
- Motzfeldt, S. C., Hillestad, K., & Hansen, L. U. (2004). *Evaluering av undervisningsopplegget Venn1.no*. Oslo: Statskonsult.
- Myklebust, A., Knudsen, M., & Mathiesen, K. (2009). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Myklebust, R. B. (1997). Vitenskapsantropologi, filosofi og "vitenskapsøkologi". I: Latour B. *Vi har aldri vært moderne* (ss. 201-2020). Oslo: Spartacus.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seikkula, J., & Trimble, D. (2005). Healing elements of Therapeutic Conversation: Dialogue as an embodiment of love. *Family process*, 5 (4), 461-475.
- Sekreteriat for Psykisk helse i skolen. (n.d.). *Psykisk helse i skolen - opplæringsprogrammer*. Hentet april 8, 2009 fra: http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Brosjyre_phis_2007.pdf
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistisk sentralbyrå, (2005). *Statistisk sentralbyrås levekårsundersøkelse 2005, med helse som hovedtema*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Skaftun, A. (2002). Dialogen som paradigme. *Nordlit*, 12, 137-152. Hentet fra nettet 6.mars 2010: <http://www.hum.uit.no/nordlit/index.html>.
- Slåttemid, R. (1998). Bakhtins translingvistik. I: Bakhtin M.M., *Spørsmålet om talegenrane* (ss. 47-85). Bergen: Ariadne.
- Solvang, I., & Sunneva, K. (2000). *Ungdom og mental helse - "Du skal ikke ha psykiske problemer. Slik er det bare"*. Oslo: Norsk Gallup Institutt.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2004). *Opptappingsplanen for psykisk helse 1999-2008*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Spinnangr, S. (2008). *Historien om URO*. Kristiansand: Vest-Agder fylkeskommune. (Upublisert rapport).
- St.meld.nr 16 . (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Oslo: Helsedepartementet.
- Svare, H. (2002). *"Livet er en reise" - Metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Pax.
- Tinnfält, A. (2008). *Adolecents perspectives - on mental health, being at risk, and promoting initiatives*. Örebro: Örebro University.
- Topor, A. (2003). *Recovery - At komme sig efter alvorlig psykiske lidelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vaillant, G. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1373-1384.
- Vetlesen, A. J. (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Voksne for Barn. (n.d.). *Step – ungdom møter ungdom. Et program i regi av organisasjonen Voksne for barn*. Hentet 8.april fra: <http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/INFORMASJONSBROSJYRE%20FOR%20STEP.pdf>
- WHO. (2005a). *Atlas. Child and adolescent mental health resources. Global concerns: Implications for the future*. Geneva: World Health Organisation.
- WHO. (2005b). *Promoting Mental Health. Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: World Health Organisation.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjons og samtykke skriv

Tore Dag Bøe
Mastergradsstudent ved Universitetet i Agder
Amsterstien 23
4516 MANDAL

Til
Elever som deltar i URO-klassesamtaler ved Kristiansand katedralskole Gimle og deres foresatte.

Informasjon og forespørsel om deltakelse i en studie av URO-klassesamtaler ved Kristiansand katedralskole Gimle.

Bakgrunn og hensikt

Du er med i et tilbud som heter URO-klassesamtaler. Tilbudet drives i et samarbeid mellom Avdeling for barn og unges psykisk helse ved Sørlandet sykehus (ABUP), Kristiansand Katedralskole Gimle (KKG) og Universitetet i Agder (UIA). Tilbudet er et forebyggende og helsefremmende tiltak i forhold til psykisk helse. Tilbudet går ut på å invitere elevene til samtale og refleksjon rundt sentrale livstema som f.eks vennskap, kjærlighet, identitet, tro o.s.v. Disse samtalen foregår i klassene på bakgrunn av en felles kunstnerisk/kulturell introduksjon til temaet i plenum.

Vi ønsker å undersøke hvordan tiltaket oppleves og virker inn på elever og skolemiljø. Den viktigste kilden til informasjon om dette er dere elever.

Studien er av en humanistisk/samfunnsvitenskapelig art. Det er derfor ikke opplysninger om evt diagnoser og evt behandlingkontakt med helsevesenet som vi i denne undersøkelsen er ute etter.

Det er undertegnede, Tore Dag Bøe, som gjennomfører studien. Denne studien er min mastergradsoppgave i psykisk helsearbeid ved UIA. UIA og min veileder der, prof. John Lundstøl, har det overordnede ansvar for studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil samle inn informasjon fra ulike kilder:

- Du som elev vil bli spurt om å skrive en tekst der du sier noe om hvordan du oppfatter og opplever URO-klassesamtaler. Dette vil foregå i skoletiden.

I tillegg er det aktuelt å:

- Intervjue ansatte i skolen som f.eks helsesøster, rådgivere, kontaktlærere.
- Være observatør i URO-klassesamtaler.
- Intervjue enkelte elever.

Hva skjer med informasjonen fra deg?

Opplysningene fra deg vil bli behandlet konfidensielt. Jeg, Tore Dag Bøe, og mine veiledere ved Universitetet i Agder og ved Sørlandet Sykehus Kristiansand, vil ha tilgang til din tekst. Det du og andre elever har skrevet vil danne grunnlag for undersøkelsen av hvordan URO-klassesamtaler oppleves og virker inn på elever og skolemiljø. Det kan være aktuelt å bruke sitater fra det du har skrevet i min masteroppgave og eventuelle andre former for publisering eller undervisning knyttet til studien. Alle data vil bli anonymisert og vil bli makulert når studien er gjennomført. Sluttdato for prosjektet er satt til 1. mars 2012.

Vedlegg 1 forts.

Ditt navn vil bare være indirekte knyttet til teksten du skriver gjennom en navneliste og et nummer på din tekst. Slik vil navnet ditt ikke stå direkte på teksten. På denne måten er det likevel mulig for meg å ta kontakt med deg hvis jeg vil spørre om et utdypende intervju i forhold til det du har skrevet.

Det vil i min masteroppgave og eventuell publisering være kjent hvilken skole dette gjelder.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og godkjent der.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Er du under 18 år kreves også samtykke fra en av dine foreldre/foresatte.

Om du eller din(e) foresatte sier nei til å delta i denne studien, vil du uansett kunne fortsette som deltager i URO-klassesamtaler. Om du sier ja til å delta, kan du når som helst senere trekke tilbake ditt samtykke, uten at det påvirker din deltagelse i URO-klassesamtaler.

Har du spørsmål, eller om det skulle være aktuelt å trekke seg fra studien på et senere tidspunkt, kan du kontakte meg, Tore Dag Bøe, på mobil 41236110, eller epost: tore.dag.boe@sshf.no. Eller du kan kontakte ansatte ved skolen.

Jeg ber om at du nedenfor krysser av for om du er villig til å delta i studien eller ikke. Og at din(e) foresatte med sin underskrift også godkjenner din deltagelse om du er under 18 år.

Mandal, 12. mars 2009.

Vennlig hilsen

Tore Dag Bøe
Mastergradsstudent
Universitetet i Agder

Samtykke til å delta i studien av URO-klassesamtaler

Sett kryss:

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta i studien:

Jeg er ikke villig til å delta i studien:

Sted: Dato: Underskrift elev:

Godkjenning fra foresatte i tilfeller der elev er under 18 år. (Det er tilstrekkelig at én foresatt signerer.)

Sted: Dato: Underskrift foresatte:

Du har fått to kopier av dette skriv, et leverer du tilbake ferdig underskrevet, det andre beholder du selv. Samtykkeerklæringen leveres til kontaktlærer for din klasse innen 2. april.

Vedlegg 2: Skriv til elevene om refleksjonsnotat

Undersøkelse av URO-klassesamtaler

Du har tidligere fått informasjonsskriv og samtykke erklæring og jeg takker for at du har sagt ja til å være med på denne undersøkelsen.

Jeg ønsker at du den neste halvtimen skal skrive noe om URO. Om du ønsker det kan du gjerne formulere dette som **brev til en venn/venninne** eller som om du **skriver i dagbok**.

Jeg ønsker at du skriver ned dine tanker og refleksjoner omkring:

- *hva URO er,*
- *hva du mener om opplegget,*

men kanskje viktigst:

- *hvordan du har opplevd å være med på dette og*
- *hva det har betydd for deg og for klassen (både på godt og vondt).*

Jeg er spesielt interessert i om det er **noe som har gjort særlig inntrykk på deg**, eller om det er **et eller annet du har lagt særlig merke til** som du har lyst til å si.

Skriv så utdypende som mulig.

Bruk gjerne eksempler som du kanskje husker fra URO-samlingene.

Praktiske opplysninger:

- **OBS: Unngå å bruke ditt navn eller navn på andre personer i det du skriver.**
- Skriv på de vedlagte arkene.
- NB: Noter på arket om du har vært med på URO i ett eller to skoleår.
- Når du er ferdig, legger du arkene inn i den vedlagte konvolutten. På denne skriver vi et nummer. **Du skal ikke skrive navnet ditt på arkene eller konvolutten.**
- Om du ikke ønsker å skrive noe likevel, ber vi deg arbeide med oppgaver dere får av læreren.

Om du lurer på noe, kan du spør meg eller læreren som vil være tilstede i timen.

Med vennlig hilsen

Tore Dag Bø
Mastergradsstudent
Universitetet i Agder
Mob 41236110, epost: tore.dag.boe@sshf.no

Vedlegg 3: Tilråding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

John Lundstøl
Institutt for helsefag
Fakultet for helse- og idrettsfag
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 19.02.2009

Vår ref: 20829 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.08. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.02.09. Meldingen gjelder prosjektet:

20829	<i>Undersøkelse av URO-klassesamtaler. Et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	John Lundstøl
Student	Bøe Tore Dag Bøe

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

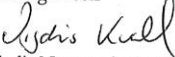
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.03.12, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ingvild Bergan Hordvik

Kontaktperson: Ingvild Bergan Hordvik tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bøe Tore Dag Bøe, Amsterstien 23, 4516 MANDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20829

Utvalget vil bestå av ca. 75 elever i en videregående skole. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring distribueres gjennom elevenes kontaktlærere.

Data samles inn ved at deltagerne skriver et refleksjonsnotat om sin opplevelse av URO-klassesamtaler. Prosjektet dreier seg om opplevelsen av et forebyggende og helsefremmende tiltak på skolen, og er altså først om fremst en studie av pedagogikken, men da det ikke er klart hva elevene velger å skrive om i refleksjonsnotatene tas det høyde for at prosjektet vil kunne medføre behandling av sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven (pol) § 2 nr. 8.

I utgangspunktet gis det skriftlig informasjon til og innhentes skriftlig samtykke både fra elevene selv og fra deres foresatte. Informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet slik det foreligger i revidert form per 13. februar 2009. Studenten opplyser at det vil kunne være aktuelt at enkelte elever ikke har fortalt sine foresatte om sin deltakelse i URO-klassesamtaler tidligere, og heller ikke ønsker å fortelle om dette nå, men som likevel ønsker å delta i denne undersøkelsen. Da elevene i hovedsak vil være minst 17 år gamle anser ombudet det som tilstrekkelig at disse elevene samtykker selv.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i pol §§ 8 første alternativ og 9 bokstav a (samtykke).

Navnet på skolen skal publiseres, noe det opplyses om i informasjonsskrivet.

Innen prosjektslutt 19. mars 2012 skal datamaterialet være anonymisert. Anonymisering av datamaterialet vil innebære at alle direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omskrives, slik at det ikke er mulig å kjenne igjen enkeltpersoner.