

# Klassesamtaler som eksistensielt drama

## – der psykisk helse oppstår mellom oss

Tore Dag Bøe (tore.dag.boe@sshf.no)

Dagfinn Ulland (dagfinn.ulland@uia.no)

### Sammendrag:

Denne artikkelen presenterer en kvalitativ studie av et psykisk helsefremmende tiltak i grenselandet mellom kultur, helse og pedagogikk. Tiltaket går ut på å legge til rette for samtaler om ulike livstema i ordinære klasser i videregående skole. Studien viser at samtaler setter i gang tanker og følelser hos elevene som de vurderer som positive og meningsfulle og gir opplevelse av større åpenhet og økt samhold i klassen. Gjennom bruk av Bakhtins dialogfilosofi, Løgstrups nærhetsetikk og Lakoff og Johnsons metafor-teori peker vi på hvordan samtaler etablerer et rom, i metaforisk forstand, for et eksistensielt drama, der elevene åpner seg, de setter seg selv på spill, og *blir til*, etisk, kognitivt og emosjonelt. Slik blir det meningsfullt å si at *psykisk helse oppstår mellom elevene*.

*Nøkkelord:* psykisk helsefremmende arbeid, klassesamtaler, intersubjektivitet, dialog, metaforer, nærhetsetikk,

### En prolog: Blir vi til i tiden eller i rommet?

Den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) peker på hvordan Dostojevskij i sine romaner viser hvordan heltene får liv i spennet mellom dem selv og menneskene rundt dem (Bakhtin, 2003). Dostojevskij ser ikke på personene som et individuelt psykologisk produkt utviklet i og gjennom tiden, slik f.eks Goethe gjør det, der dannelse, utvikling,

tilblivelse, vekst blir de sentrale forestillinger. Nei, Dostojevskijs helter har, ifølge Bakhtin, sitt liv ut fra sin plass og deltagelse i det mangfold av stemmer, med et mangfold av ideer og syn på verden, som eksisterer rundt dem. Menneskene blir til i rommet og ikke i tiden.

Menneskene blir til i rommet, i sameksistens, i dialog, i interaksjon:

*”Den grunnleggende kategori i Dostojevskijs kunstneriske visjon var ikke tilblivelsen, men sameksistens og interaksjon. Han så og tenkte sin verden fortrinnsvis i rommet, ikke i tiden. (...) For ham betydde det å finne ut av verden, å betenke hele dens innhold i en singular temporalitet og fatte gjensidighetsforbindelsene i ett eneste øyeblikk. (...) Derfor finnes det ingen årsaker i Dostojevskijs romaner, ingen opprinnelse, ingen forklaringer fra fortiden, fra miljøets innflytelse, fra oppdragelsen, o.s.v.” (Bakhtin, 2003, s 172 – 173).*

## **Innledning**

Målet med denne artikkelen er å presentere og drøfte et dialog-basert psykisk helsearbeid i videregående skole. Artikkelen bygger på en masteroppgave om erfaringer fra prosjektet ”URO-klassesamtaler – et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole” (Bøe, 2010).

Basert på denne kvalitative studien av elevenes egne opplevelser og beskrivelser, drøfter vi hvordan et slikt tiltak eventuelt kan ha en psykisk helsefremmende virkning på elevene som deltar. Prologen signaliserer artikkelens profil – der målet er å utforske tiltaket gjennom elevenes utsagn og noen utvalgte etisk-filosofiske perspektiver. Klassesamtalene ble etter hvert fortolket i spennet mellom elevenes egne beskrivelser og etisk-relasjonelle, intersubjektive, perspektiver som Bakhtin-sitatet ovenfor er en smakebit på.

## **Psykisk helse i skolen**

I prosjektet ”URO-klassesamtaler – et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole” utgjør skolen arenaen for psykisk helsefremmende arbeid. Tiltaket er i tråd med en internasjonal utvikling der en rekke land nå utformer og implementerer ulike psykisk helsefremmende satsninger rettet mot elever i skolen (Weist & Murray, 2007). I Norge har det også de siste årene vært en bred offensiv på forebyggende og psykisk helsefremmende arbeid i skolen. I *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykisk helse* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) legges grunnlaget for satsningen *Psykisk helse i skolen*.<sup>i</sup> I dag er 6 ulike forebyggende programmer innlemmet i denne satsningen<sup>ii</sup> og arbeidet koordineres sentralt av Sekretariat for Psykisk helse i skolen (u.d.). Programmene retter seg mot elever og mot lærere og helsepersonell knyttet til skolen og har vært i bruk i skoler over hele landet. Programmene *Hva er det med Monica*, *Venn1.no* og *Step – ungdom møter ungdom* er blant annet evaluert av SINTEF (Andersson et al., 2009; Andersson, Bungum, Kaspersen, Bjørngaard, & Buland, 2010). Denne evalueringen konkluderer blant annet med at skoler som gjennomfører programmene har mer fokus på tiltak for et bedre psykososialt skolemiljø enn skoler som ikke er med. Det ser også ut til at økt fokus på psykisk helse bidrar til større åpenhet om temaet blant elevene. Elevene får dessuten større kunnskap om psykisk helse, om hjelpeapparatet og betydningen av vennskap. Evalueringen viste også at selvrapporterte psykiske vansker så ut til å øke ved skolene som gjennomførte programmene. Dette tolkes som uttrykk for en økt bevissthet og større åpenhet rundt psykiske plager og ikke som en reell økning i forekomst (Andersson et al., 2010).

## **URO – et program om ungdom og psykisk helse.**

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*. Programmet er lokalt utviklet og forankret praksis og er både initiert og drevet i et samarbeid mellom flere lokale aktører: Avdeling for barn og unges psykisk helse ved Sørlandet sykehus (ABUP), Vest Agder fylkeskommunes folkehelsearbeid, Universitetet i Agder (UiA) og de aktuelle skolene. Programmet har tre sentrale elementer: for det første et kompetansehevings- og veiledningsprogram rettet mot skoleansatte, for det andre en årlig nasjonal konferanse om ungdom og psykisk helse i spenningsfeltet mellom kultur, pedagogikk og psykisk helse og for det tredje *URO-klassesamtaler* som belyses i denne artikkelen.

### **URO-klassesamtaler – et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole**

Kort beskrevet går tiltaket URO-klassesamtaler ut på at elevene i ordinære klasser i videregående skole tilbys 4 temabaserte samlinger i året. Hver samling går over to skole timer. Først samles alle klassene i en kort fellessamling på 10-15 minutter. Her presenteres en kulturell/estetisk introduksjon til dagens tema. Dette kan være en klipp fra en film, et musikalsk innslag eller lignende. Deretter gjennomføres det samtaler i hver enkelt klasse. Samtalene har utgangspunkt i generelle livstema som for eksempel vennskap, tro, drømmer, kjærlighet, seksualitet, identitet. Temaene er dermed ikke eksplisitte psykisk helse tema, men tema som likevel ansees å være viktige også i relasjon til psykisk helse hos elevene.<sup>iii</sup>

De klassevise samtalene ledes av to samtaleledere. Disse er klinikere fra ABUP, og i noen tilfeller en kliniker fra ABUP i par med fagperson fra UiA. Samtalelederne har ulike fagbakgrunn som lege, sykepleier, sosionom, barnevernspedagog, teolog, religionspsykolog og spesialpedagog. Disse har arbeidet sammen i faste par. Hvert par har fulgt samme klasse. Klassesamtalene er integrert inn i norskfaget ved skolen, og gjennomføres i norsktimene. Norsk lærerne til de aktuelle klassene er med i samtalene.

Artikkelen baserer seg på en kvalitativ studie gjennomført av Tore Dag Bøe som en masteroppgave av i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Agder (Bøe, 2010). Målet med den studien var å utforske hvordan tilbudet ble erfart av dem det gjaldt og gjennom dette få en fylldigere forståelse av hva som skjedde i klassesamtalene og hvordan tiltaket virket inn på den enkelte elev og på klassen som fellesskap.

Før vi presenterer studien og metodisk tilnærming, vil kort peke på de teoretiske perspektivene vi kom til å bruke i vår fortolkning av funnene.

### **Metafor-teori, dialogisme og nærhetsetikk**

Den russiske filosofen Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) regnes som en sentral bidragsyter til tankegodset i *dialogismen* (Bakhtin, 1998; 2003; Linell, 2009; Seikkula & Arnkil, 2007). Arbeidet med datamaterialet gav oss assosiasjoner til hans metafor der enhver ytring forstås som *et ledd i en kjede* og der vårt tankeliv forstås som gitt av våre ytringers innvevdhet og posisjon i denne kjede av ytringer. Videre har vi gått til den danske teologen Knud Løgstrup (1905 – 1981) som regnes som sentral i det som blir omtalt som *nærhetsetikken* (Vetlesen, 1996; Løgstrup, 1991; Martinsen, 2007). En sentral metafor i hans etikk kan formuleres slik: *I møtet legger en noe av sitt liv i den andres hånd*. Vi tenkte at også denne metaforen kunne bidra til forståelse av elevenes beskrivelser av samtalene. I arbeidet med datamaterialet ble det tydelig oppdaget vi at elevene selv i stor grad brukte metaforer i deres beskrivelser. For å forstå dette nærmere har vi valgt å anvende noen av perspektivene i metafor-teori, slik de blant annet kommer til uttrykk hos Lakoff og Johnson (1980/2003; 1999). De peker på hvordan romlige metaforer ser ut til å gjennomsyre både fag- og hverdagspråk når vi snakker om menneskelige og mellommenneskelige fenomener. Vi bringer også inn ritualteori, slik vi

finner den hos bl.a religionspsykologene Valerie DeMarinis (2004) og Maria Liljas Stålhandske (2005) og dramateori hentet fra den canadiske sosiologen Erving Goffman (1974/2002). Disse perspektivene vil vi utdype og bringe i dialog med elevenes beskrivelser i artikkelens diskusjonsdel.

## **Metode**

### **Utvalg og data**

Alle de elevene som deltok i URO-klassesamtaler på tidspunktet for innsamling av data, ble spurt om å delta. Konkret vil det si at alle 87 elevene i tre 2. klasser ved den aktuelle videregående skolen ble spurt om å delta. 59 elever sa ja og deltok. Informantene bestod dermed av elever, gutter og jenter, hovedsakelig i alderen 17 – 19 år. Andre bakgrunnsvariabler for utvalget er i studien ikke kartlagt.

Disse ble spurt om å skrive en tekst der de beskrev samtalene og deres opplevelse og meninger om dem. Elevene skrev tekstene i en norsktime i skolen. De fikk utdelt et skriv der det stikkordsmessig var formulert hva en ønsket at de skulle skrive. Her kunne de velge å skrive sin tekst som et tenkt brev til en venn, som en tenkt dagboktekst eller som ”bare” tekst. En slik fremgangsmåte ble valgt ut fra en antagelse om at sjanger og adressat for en tekst er med å prege hvordan teksten blir både når det gjelder språk og innhold. Antagelsen 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 eleven så for seg var for eksempel læreren, de som drev tiltaket eller forskeren. Tre skrev teksten som dagboknotat, 20 som et brev, 36 som ”bare” tekst.<sup>iv</sup> Elevene skrev fra ½ til 3 håndskrevne sider. Disse tekstene utgjør undersøkelsens datamateriale. Tekstene ble kopiert og analysert slik de forelå som håndskrevne.

Tekstene er levert uten navn, slik at en ved lesning ikke har visst om det er skrevet av jente eller gutt. Det er følgelig heller ikke gjort noe analyse i forhold til eventuelle kjønnsmessige forskjeller.

## **Analyse**

Tekstene ble analysert ut fra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Malterud (2003) har basert på Giorgis (1985) fenomenologiske analysemetode skissert en 4 trinns analyseprosess kalt *systematisk tekstkondensering*. Ved å bruke denne analysetilnærmingen lot vi tekstene være styrende i analyseprosessen. Det var elevenes tekster som mest mulig på egne premisser skulle vise essenser og vesentlige kjennetegn ved klasesamtalene som fenomen. Forskeren forsøkte i størst mulig grad å sette egne erfaringer og egen forforståelse til side i analysearbeidet. Analysemetoden er tverrgående og gjorde det mulig å lete etter fellestrekk på tvers i materialet.

Malteruds systematiske tekstkondensering i 4 trinn ble anvendt: 1) Først ble alle tekstene lest gjennom for å få et helhetsinntrykk. Her skulle tekstene komme frem mest mulig på egne premisser. Etter denne lesningen ble det formulert noen mulige temaoverskrifter som kunne fungere organiserende for ulike meningsaspekter som utmerket seg i tekstene. 2) Deretter ble tekstene lest gjennom for å identifisere meningsbærende enheter som synes relevante for undersøkelsen og sortert inn under de foreløpige temaoverskriftene. 3) Deretter ble temaoverskriftene revidert til 5 mulige kategorier der en forsøkte å abstrahere meningsinnholdet for hver kategori. 4) Så ble det utviklet noen begreper og formuleringer for hver kategori som synes å fange det vesentlige meningsinnholdet. Disse ble så rekontekstualisert og validert gjennom en ny lesning av tekstene.

Underveis i analysearbeidet ble et utvalg av elevtekstene også lest sammen med veiledere for å styrke påliteligheten i analysen. Videre ble noen foreløpige kategorier i analysen presentert og diskutert med elevene i en av klassene som hadde deltatt i undersøkelsen.

Underveis i lesningen av elevtekstene ble vi i økende grad oppmerksom på elevenes bruk av metaforiske uttrykk i sine beskrivelser. Med bakgrunn i denne oppdagelsen og inspirert av Lakoff og Johnsons metaforteorier (Lakoff & Johnson, 1980/2003; 1999) ble materialet lest gjennom på nytt med tanke på å identifisere de metaforiske uttrykkene. Disse ble sortert inn under de temaoverskriftene som allerede var etablert. Tanken var at en analyse av metaforbruken kunne være vesentlig i utforskningen av elevenes opplevelse og forståelse av samtalene. Aase og Fosseskaret (2007, s. 116) sier det slik: ”Siden tolkning av informanters livsverden innebærer å forstå den måten de tenker på, er analyse av metaforer en særdeles viktig del av metodisk tolkning”.

## **Funn**

Analysen førte frem til 5 hovedkategorier<sup>v</sup> som i denne artikkelen er videre bearbeidet til 3 hovedkategorier som kan illustreres gjennom følgende oppstilling:

Hovedkategorier:

Aspekt:

1. Samtalene skaper åpenhet og samhold	Om det <i>etiske-relasjonelle</i> i samtalene
2. Samtalene skaper tanker og mening	Om det <i>kognitive og meningsdannende</i> i samtalene
3. Samtalene skaper følelser	Om det <i>emosjonelle</i> i samtalene



I det følgende vil vi presentere meningsinnholdet i de ulike kategoriene og belyse med noen utvalgte sitat fra elevtekstene<sup>vi</sup>. Vi gjør oppmerksom på at overskriftene i noen grad foregriper vår fortolkning som presenteres i diskusjonsdelen ved antydningen om at det relasjonelt-etiske, det kognitive/meningsdannende og det emosjonelle kan forstås som noe som oppstår *mellom* oss (elevene), altså som intersubjektive fenomener.

### **Samtalen skaper åpenhet og samhold – det etiske oppstår mellom oss**

Det at elevene *åpner seg*, ser ut til å være et veldig sentralt element i elevenes forståelse og beskrivelse av det som skjer i samtale. Dette blir av de fleste forstått som noe positivt, noe bra. Ulike formuleringer blir brukt, som for eksempel: ”elevene blir åpne slik at de lettere forteller hva de synes og mener”, ”temaene har åpnet klassen for andre sine meninger”.

Elevenes beskriver også at samtale skaper *samhold* i klassen. Dette har, i likhet med det å åpne seg, med et *relasjonelt-etisk aspekt* ved samtale å gjøre. Det har med *forholdet* mellom elevene 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 samtale har ført til at de i større grad inkluderer hverandre, at de tar bedre vare på hverandre.

Elevene gir uttrykk for dette samholdet som oppstår gjennom ulike ord og formuleringer, som for eksempel: ”dette har bundet klassen mer sammen”, ”samtale hjalp oss å komme nærmere hverandre”, ”dette har styrket samholdet”.

Vi ser allerede her at uttrykk som ”å åpne seg”, ”å komme nærmere hverandre” og så videre, ikke kan forstås bokstavelig, men er metaforiske uttrykk som elevene bruker. Elevenes beskrivelser kommer i stor grad til uttrykk gjennom slike metaforiske uttrykk.

Åpenhet og det å komme nærmere hverandre kan se ut til å være nært forbundet til hverandre. Åpenheten gjør at elevene byr på sine erfaringer og meninger som igjen gjør det mulig å bli bedre kjent, og kjent med hverandre på nye måter. Noe som ser ut til å føre til en opplevelse av at en kommer nærmere hverandre og at samholdet øker. En elev gir uttrykk for nettopp en slik sammenheng:

Vi 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 hyggelige 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)

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 det slik:

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)

Samtidig er det noen få elever som 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. En elev uttrykker dette ganske sterkt:

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 tror 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)

Denne eleven peker på klassen som en unaturlig plass å være personlig. Forventningen som ligger i tiltaket om at elevene skal åpne seg oppleves ikke bra. Eleven peker, slik vi forstår henne, på samtaler på tomannshånd som en mer naturlig ramme for slike samtaler.

### **Samtalen skaper tanker og mening – det kognitive blir til mellom oss**

Denne meningskategorien dreier seg om de sider ved elevenes opplevelser og beskrivelser som har med *tenkning, refleksjon og meningsdannelse* å gjøre. Kategorien rommer samtidig mange elementer. De ulike kategoriene analysen førte frem til, henger 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 altså noe som kan forstås som relasjonelt-etisk. 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 og elevene legger frem tanker og meninger i samtalen, så skjer det noe. Elevene gir uttrykk for at de lærer noe av hverandre, at det er spennende å se hva andre tenker, at de får nye tanker, tankene settes i gang, o.s.v.

Også her ser vi at metaforiske uttrykk brukes. Elevene skriver for eksempel at ”tanker *legges frem*”, ”de *dypeste* tankene våre”, at ”en får *se* hva de andre mener”. Tanker og meninger beskrives som om det dreide seg om objekter som finnes inn i en, som kan legges frem og som kan sees av andre. Altså romlige, kroppslige metaforer.

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. En elev skriver:

I 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)

Som sitatet viser gjør samtalen at elevene reflekterer over livstema og sitt eget liv. En kunne si at samtalen setter i gang dialoger der den enkelte gir mening til sitt liv og sine erfaringer.

Dette aner vi også hos denne eleven:

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)

I følge enkelte elever kan det være slik at samtalen setter tankene i gang og bidrar til refleksjon selv om en ikke nødvendigvis selv har vært 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)

Det er verdt å merke seg at elevene for det meste fokuserer på tankene og meningene som de andre elevene kommer frem med. Elevene ser i mindre grad ut til å være opptatt av det som eventuelt kommer fra samtalelederne (selv om noen også peker på dette).

Noen få elever gir uttrykk for at dette har vært kjedelig. Eller at etter samtalen er alt glemt. Eller som en sier det: ”at vanlig fag hadde vært mer lærerikt”. Men det er en klar tendens til at slike beskrivelser og vurderinger er i et mindretall.

### **Samtalene skaper følelser – det emosjonelle blir til i mellom oss**

Det ble tidlig tydelig at mange av elevene skrev entusiastisk om klassesamtalene. Et ord som dukket opp i mange tekster var ”gøy”. Andre ord og formuleringer som ble brukt var ”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.

Også her kommer dette til uttrykk gjennom metaforiske uttrykk, men kanskje ikke i like stor grad. Eksempler her er formuleringer som ”å holde følelsene inni seg”, eller ”å dele følelser”. Her ser vi også en måte å snakke om følelser som om det var objekter eller noe substansielt, som man kan dele eller holde inni seg. Igjen metaforer som har utgangspunkt i det romlige og kroppslige.

Vi merket oss at noen formulerer seg slik at den gode følelsen ikke alene knyttes an til dem som enkeltperson, men mer til klassen som et fellesskap. En elev beskriver en felles følelsesmessig opplevelse slik:

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 er uttrykk for noe felles følelsesmessig som ser ut til å skje *mellom* elevene, så å si. Samtalene har gitt positive følelsesmessige opplevelser som deles av alle eller mange. Noe skjer i klassen som helhet, i det møtet som skjer mellom elevene i samtalen. Følelsen av å bli revet med, bli engasjert, bli ivrige, er noe de deler.

Hos flere blir det å åpne seg i samtalen beskrevet som et følelsesmessig ”skal - skal ikke”, der spørsmålet er om en skal *våge* å åpne seg. Det å åpne seg omtales som noe man *tør* eller ikke *tør*. Dette tydeliggjør også at det er noe følelsesmessig som står på spill. Det å åpne seg kan oppleves som noe risikabelt eller noe utrygt. Å ytre seg gjør en sårbar. En risikerer en god opplevelse, men en risikerer også en vond opplevelse.

Når de likevel åpner seg, ser det ut til at dette kan knyttes til tryggheten og tilliten som noen elever beskriver oppstår i samtaler. 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. At terskelen for å si noe personlig i disse samtaler gjøres lavere knyttes 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)

Redselen, det følelsesmessige ”skal – skal ikke” overvinnes og dette fører for mange til en god følelsesmessig opplevelse. Her aner vi at dette henger nøye sammen med at *samtalen skaper åpenhet og samhold*. Det relasjonelt-etiske blir avgjørende for det følelsesmessige. Om en opplever å bli hørt og få svar på en ivaretagende måte når en våger å ytre seg gir dette en god følelsesmessig opplevelse.

Noen skriver om samtaler som har vært vanskelige, men, slik vi oppfatter det, samtidig meningsfulle og de har en positiv innstilling til samtaler. Mens andre skriver, slik vi oppfatter det, at de har hatt negative opplevelser av samtaler og at de negative følelsene ikke har vært meningsfulle.

## **Diskusjon: Klassesamtalen som eksistensielt drama – der psykisk helse oppstår mellom oss**

### **Samtalene som eksistensielt drama**

URO-klassesamtaler er tidligere beskrevet som et rituale (Bøe, 2009). Samtalene har en form som gjentas hver gang: Fellessamling med en kunstnerisk/estetisk introduksjon til dagens tema og så klassevise samtaler. Gjennom denne gjentakende form og ramme er det mulig å se rituelle aspekter ved klassesamtalene. Religionspsykologer og ritualforskere som DaMarinis og Stålhandske er opptatt meningsdannelse i rituelle handlinger. Det kollektive og det intersubjektive, det kognitive og det emosjonelle samvirker og skaper eksistensielle erfaringer (DeMarinis, 2004; Stålhandske, 2005).

Slik URO-klassesamtaler er gjennomført, går det også an å se på tiltaket med et dramaturgisk blikk. Meningsdannelse skjer mellom oss i et slags dramaturgisk spill hvor en som aktør iscenesetter sitt eget liv, får respons fra andre og blir på den måten til i en identitetsdannende sosial prosess (Goffmann, 1974/2002). Det er reaksjonen fra publikum og deres oppfatning av informasjonen om og fra aktøren som får avgjørende betydning. Gjennom denne prosessen blir den enkeltes “jeg” og identitet til. Elevene inviteres i klassesamtalene til å spille inn seg selv, iscenesette seg selv, uten manus, så å si. I dette intersubjektive spill og drama, som elevene selv gir innhold til, oppstår en mellommenneskelig dynamikk som elevene blir til i.

### ***Mellom oss, ikke inni oss - samtalene forstått gjennom romlige metaforer***

Den nå klassiske boken *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson, 1980/2003) viser hvordan metaforer og metaforiske forestillinger ser ut til å gjennomsyre tenkningen vår, språket vårt,

og slik er formende for vår erfaring og forståelse av verden. Dette gjelder både i dagligtalen og i filosofi og vitenskap.

”The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (Lakoff & Johnson, 1980/2003, s. 5). Å bruke metaforer innebærer altså at vi beskriver og forstår fenomener på ett område ved å anvende språk og begreper fra et annet område. Lakoff og Johnson (1999) peker på at metaforene vi bruker for det meste er erfaringsbaserte og grunnet i våre kroppslige erfaringer av en virkelighet som er bestående av objekter i rommet som kan sees, luktes, føles, smakes, manipuleres o.s.v. Vår tenkning om mer abstrakte fenomener som tid, moral, kommunikasjon, følelser, mellommenneskelige relasjoner m.m., er gjennomsyret av metaforer hentet fra våre kroppslige, fysiske erfaringer. Dagligtalen er full av slike metaforiske uttrykk: ”Jeg er *langt nede* for tiden.”, ”Det ble *varmt* møte mellom dem.”, ”Det du sa *rørte* ved meg.”, ”Mine *innerste* og *dypeste* tanker.” o.s.v. De metaforiske uttrykkene vi fant hos elevene viser også med tydelighet hvordan metaforene er en del av hverdagsforståelsen og hverdagspråket.

Den norske filosofen Helge Svare (2002) 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 (s.22).

Den norske pedagogen og forskeren Norunn Askeland (2006; 2008) har, blant annet ut fra Lakoff og Johnsons perspektiver sammen med mer diskursanalytisk orientert metaforforskning, undersøkt hvordan metaforer preger våre forestillinger om



mellommenneskelig kommunikasjon. Hun peker på at i vår kulturs forestillinger om mennesket og det psykiske står den romlige metaforen ”inni” sentralt (2006, s.95). Vi tenker og snakker om det psykiske - om tanker og om følelser - metaforisk som om det er noe som eksisterer i et ”indre mentalt rom” i den enkelte. Med referanse til Linell (1998) peker hun på at inni-metaforen (og med det en ”til-fra” eller ”sender-mottaker”-metafor for kommunikasjon) kan lukke for annen forståelse. Askeland peker på hvordan metaforen ”*mellom*” kan være et alternativ til metaforen ”inni” og som kan åpne for nye beskrivelser og forestillinger (Askeland, 2008). Det som skjer i kommunikasjonen kan kanskje bedre forstås som en *mellom-prosess* enn en til-fra-prosess. Mellom-metaforen vil kunne åpne for en forståelse av ”kommunikasjon som prosess, der mening ikkje finst på førehand, men blir konstruert gjennom eit felles arbeid i kommunikasjonene” (Askeland, 2008, s. 93). Dermed kan menneskelig forståelse og meningsdannelse kanskje bedre beskrives som noe som hele tiden blir til *mellom* oss i samtalen enn noe som eksisterer *inni* oss - og som så ”sendes” fra den ene til den andre i samtalen.

Vi har allerede i presentasjonen av funnene antydnet at det etiske, kognitive og emosjonelle som elevene beskriver kan forstås som noe som oppstår *mellom* elevene. Kan vi tenke oss at nettopp de metaforene elevene selv bruker kan gi oss et mulig metaforisk, romlig, bilde av det mellommenneskelige drama som en kunne si at slike samtaler utgjør? Et metaforisk bilde som iscenesetter de ulike elementer i samtalene og elevenes plass i dette Et metaforisk bilde som peker på *mellom-rommet* som vesentlig.

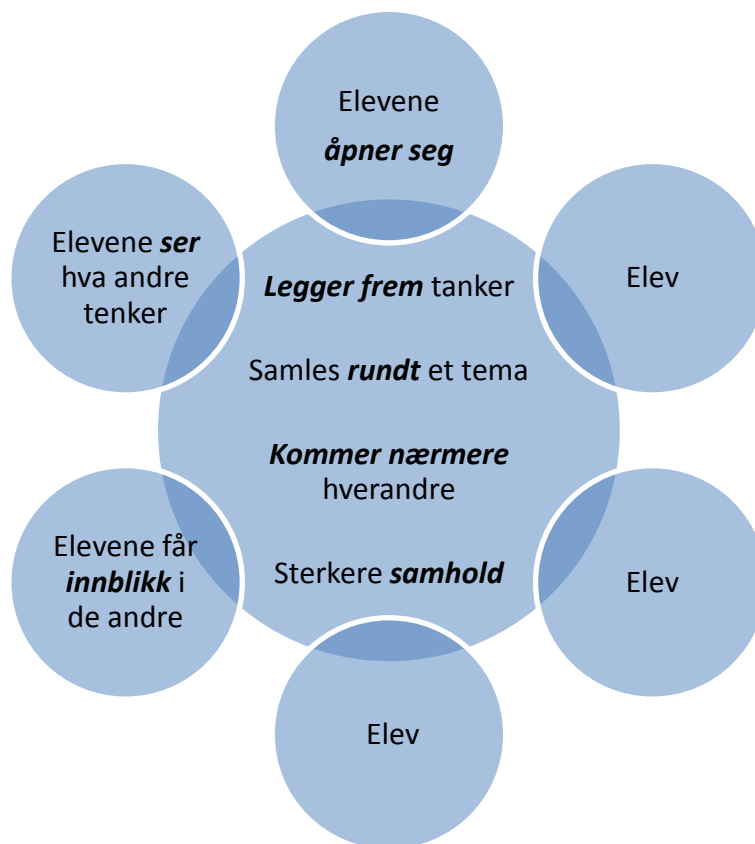
Elevenes metaforer er som vi har pekt på hentet fra våre romlige, fysiske, visuelle erfaringer og metaforene kan slik gi oss et bilde, en illustrasjon, av det som skjer når elevene møtes i disse samtalene (fig. 1). Illustrasjonen baserer seg på de metaforer som elevene brukte og kan

sees som en metaforbasert forståelse som finnes i vårt hverdagsspråk, kanskje uten at vi er klar over det.

Illustrasjonen kunne uttrykkes med ord på denne måten (med noen av elevenes mest sentrale 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.

Illustrasjonen gis av de romlige metaforene elevene bruker om hva som skjer i samtalene og kan kanskje best settes opp slik (med elevenes metaforer i kursiv):



Figur 1: Illustrasjon av samtalene basert på elevenes metaforer.

Dette metaforbaserte bildet anskueliggjør en forståelse av samtalen som gjør *rommet mellom* elevene sentralt. Samtalen kan i tråd med denne illustrasjonen forstås som et drama i rommet (mer enn i tiden, se senere) der elevene trer frem og blir til, etisk, kognitivt og emosjonelt.

Identitet, mening, forståelse blir til i det intersubjektive rommet som skapes i klassesamtalen.

Disse aspektene vil vi i det følgende utdype gjennom intersubjektive perspektiver slik vi blant annet finner dem hos Bakhtin og Løgstrup. Vi vil igjen fokusere på de etisk-relasjonelle, de kognitivt meningsdannende og de emosjonelle aspektene. Dette er aspekter som vil være av stor betydning for ungdoms psykiske helse.

### **Nærhetsetikk og etisk intersubjektivitet**

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 skriver:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd (Løgstrup, 1991, 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 (Løgstrup, 1991, s. 27).

Det 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*” (vår. uth.) (Løgstrup, 1991, s. 24 ). I dette ligger altså en tanke om at vi i ytringen i en samtale så å si går ut av oss selv og eksiterer i det som sies i samtalen med den andre – en eksistens i mellomrommet så å si.

Løgstrup peker på noe som også kan være interessant i forhold til elevenes beskrivelser av klasesamtalene. 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. Her blir det etiske, ifølge Løgstrup, redusert 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-dannelsen kobles også fra det mellommenneskelige møte. 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 korte overfladiske og lengre og dypere møter. Vi dannes i den andres hender, ”vi er hindandens verden og hindandens skæbne” (Løgstrup, 1991, s. 26). Dermed kan et begrep som *etisk intersubjektivitet* være treffende. Etikken springer ikke ut av subjektet, av individet, men av det intersubjektive og relasjonelle.

Løgstrups etikk og filosofi, sammen med elevenes beskrivelser og opplevelser av klasesamtalene, kan gi en forståelse av 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 av og i 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. Videre om å *komme nærmere hverandre* (jfr. f.eks Løgstrups metaforiske formulering: å bli imøtekommet). Romlige metaforer og det som skjer i ”rommet mellom 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 eller liknende. Det er mer slik at samholdet og ivaretagelsen er noe som har *oppstått* eller *blitt til* i samtalen. Slik kan en si at samtalen skaper et møte og et rom der *etikken, ansvaret, inkluderingen i hverandres verden er noe som oppstår mellom dem.*

### **Dialogisme og kognitiv meningsdannende intersubjektivitet**

Sentralt i Bakhtins filosofi står 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 rettet mot en adressat og venter et svar i form av en ny ytring. Slik er våre tanker og vår bevissthet betinget av vår plass 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 kommunikasjonssfærar – 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 alltid interpersonlig i den forstand at den er et ledd i kjeden:

Alle 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, vår 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, bevissthet og ytring som ulike sider av samme sak. En tanke er en ytring (eller del av en ytring). Også når vi ikke står overfor en konkret samtalepartner som lytter der og da, vil vi våre tanker likevel være å forstå som (indre) ytringer som er rettet mot forestilte adressater. Det er den andre (om han er der eller ikke) som gjør det verdt å ytre seg, det er den andre som føder tanken, kunne en si med Bakhtin.

I samtalene som elevene beskriver kunne en da si at tenkning og meningsdannelse som et intersubjektivt og dialogisk fenomen utspiller seg. Tanker og ytringer møtes, får svar, og settes i endring i dialogen som oppstår. En kunne si at *tanke og mening oppstår og utvikler seg mellom elevene*.

Dette som skjer *mellom* elevene kan henge sammen med det synspunkt at mennesket bestemmes i høy grad av situasjonen, av det sosiale spill som det er involvert i med andre mennesker i enhver gitt situasjon. Det er ikke menneskets personlighetsegenskaper som bestemmer utfallet av omgangen med andre mennesker. Mennesket bestemmes i stor grad av omgivelsenes reaksjoner (Berg 2003; Goffman, 1974/2002).

Den østerrikske fenomenologen Alfred Schutz hevder med henvisning til musikkens verden at erfaringer er både sosiale og intersubjektive. Musikalsk erfaring genererer en delt erfaring av ”inner time”. Dette kaller Schutz ”mutual tuning-in-relationship” (Schutz, 1964, s. 170). I lys av dette kan en si at klassesamtalene er en sosial arena hvor elevene deler ”inner time” med hverandre. De er til stede og i dialog med hverandre i en gjensidig ”inntuning” som forener. I dette samspillet av stemmer skjer det en eksistensiell meningsdannelse mellom elevene.

Bakhtin har hatt innflytelse på praksis, teori og forskning innen pedagogikken (se blant annet Dysthe, 2006; Åsvold, 2006; Rødnes & Ludvigsen, 2009, Askeland, 2008). Åsvold (2006) peker på at en ut fra Bakhtins filosofi kan utlede både en epistemologisk og en ontologisk forstått dialogisme. I den epistemologiske dialogismen, som Åsvold mener har preget deler av pedagogikkens bruk av Bakhtin, er fokus først og fremst på hvordan *kunnskap* blir dannet og utviklet i pedagogiske praksiser. Slik han ser det tar denne forskningen ikke i tilstrekkelig grad hensyn til de ontologiske sidene ved Bakhtins dialogfilosofi, nemlig påvisningen av at vår væren, vår eksistens som personer, er gitt av dialogene vi er en del av. Slik blir dialogene i for eksempel et klasserom noe mer og noe annet en pedagogiske arbeidsformer med kunnskapsdannelse som mål. Elevene ikke bare lærer gjennom dialog, men de *er og blir til* gjennom dialog.

En slik påpekning ser vi som relevant også i forhold til studien denne artikkelen presenterer. Det ser ikke ut til å være slik at samtaler hovedsakelig har sin verdi i at elevene lærer mer, eller får utviklet sin kunnskap om viktige tema. Nei, det kan synes som om noe mer grunnleggende, og en kunne si ontologisk, er i spill: Elevenes tanker, følelser og elevenes plass i et fellesskap hos hverandre, blir til i samtaler. Dermed kunne en si at dialogene som oppstår i disse klassesamtaler etablerer en arena som gir grunnvilkår for i hele tatt å eksistere som menneske. (Selvsagt én av mange arenaer og der dialogene i klassesamtaler som arena står i et samspill med dialogene på disse andre arenaer i elevenes liv.)

Enkelte elever beskriver hvordan samtalen 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”. Vi ser hvor tett elevenes tanker er innvevd i, og springer ut

av, samtalen. Kanskje tenkning og følelser sett som et *mellom-fenomen* i større grad en et *inni-fenomen* kan gi oss forståelse av det som utspiller seg i klassesamtalene.

### **Emosjonell 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 i møte med tankegodset både hos Bakhtin og Løgstrup og sett hvordan det kognitivt meningdannende og det etisk-relasjonelle 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.

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 del av elevenes liv står på spill: Det kan gå bra og ens følelser blir gode, men det kan også gå mindre bra og vonde 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 elevene har med dette makt over den som har ytret seg. Vi eksisterer i ytringen som Løgstrup sier. Vi blir sårbare - både følelsesmessig og eksistensielt forstått.



Noen få elever beskriver at de har opplevd at de andre har syntes det de har sagt har vært dumt, eller det er ikke blitt forstått. Deltageren får dermed 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 i det at en har blottet seg uten å bli tatt i vare, og ikke så mye i at en ikke har fått svar på et konkret spørsmål, er blitt misforstått eller lignende.

Men at vise tillit betyder 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 de skriver om å ”tørre å si noe”, ”våge seg frempå”, ”redd for å si noe dumt”. Det er en vegring som kan kan springe ut av tvilen; det er ikke sikkert de vil bli ivaretatt og imøtekommet. 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, emosjonelt, grunnet i det intersubjektive som står på spill.

Hos Bakhtin kommer også disse eksistensielle-emosjonelle perspektivene til uttrykk: ”For ordet (og dermed også for et menneske) er det ikke noe som er verre enn manglende respons” 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 bli en vond følelsesmessig opplevelse. Men ikke bare det, det er noe følelsesmessig, tett sammenvevd med det etiske og eksistensielle, som i samtalen står på spill.

## **Konklusjon: Psykisk helse oppstår *mellom oss*?**

Studien vi her har presentert viser at tiltakets mål om å stimulere til samtale og refleksjon ser ut til å bli realisert. Studien har videre vist at mange elever peker på at samtalene har bidratt til at en i klassen er kommet nærmere hverandre, samholdet har blitt styrket o.s.v. Dette er en dimensjon ved tiltaket som ikke har vært like sentralt i tiltakets målsetting, men 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 dette samholdet og de etisk-relasjonelle aspekter som i de aspekter som har med økt refleksjon å gjøre.

I artikkelen har vi vist at elevene bruker metaforiske uttrykk når de beskriver samtalene. Med utgangspunkt i disse har vi forsøkt å antyde at classesamtalene kan beskrives og forstås som et eksistensielt drama i rommet. I dette metaforbaserte bilde trer *rommet mellom* elevene frem som sentralt. Som vi har sett peker Lakoff og Johnsen på at en *inni-metafor* er helt sentral i vår forståelse av sinnet eller det psykiske. En forestiller seg og snakker om sinnet som et slags mentalt indre rom. Dette gjelder både i dagligtale og i filosofi og psykologi. I tråd med slike forestillinger vil psykisk helse og psykisk helsearbeid kunne ansees som en utforsking av og et arbeid med dette indre rommet. Men slik vi ser det utfordrer elevenes beskrivelser sammen med de relasjonelle og intersubjektive perspektiver vi har pekt på, denne inni-metaforen. Som et alternativ tar vi, som vist, til orde for at metaforen *mellom* kanskje i større grad kan bidra til forståelse av samtalene. Elevenes metaforbruk etablerer dette mellomrommet som sentralt. Ut fra dette kan det gi mening å si at *tanker og mening, følelser og samhold oppstår mellom oss*.

Tanker, mening, 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 god psykisk helse har en mulighet til å bli til hos elevene i tiltaket URO-klassemøter. De mange positive opplevelsene beskrevet av elevene kan gi støtte til en slik antagelse.

Samtalebaserte tiltak, som URO-klassemøter 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 til slike arbeidsformer og en videre prioritering av denne type tiltak innen psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

### **Takksigelser:**

Vi vil gjerne takke professor John Lundstøl som var veileder for Tore Dag Bøe i masterstudien hans. Videre vil vi takke alle elevene som har bidratt med sine beskrivelser og refleksjoner – disse har gitt materiale til studien og artikkelen. Leder ved Avdeling for barn og unges psykiske helse ved Sørlandet sykehus, Karl Erik Karlsen må også takkes for å ha gitt støtte og anledning til arbeidet med denne artikkelen.

## Litteratur:

- Aase, T., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, H. W., Kapersen, S. L., Bjørngaard, J. H., Bungum, B., Ådnanes, M., & Buland, T. (2009). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, Step - ungdom møter ungdom og Venn1.no. Delrapport A*. Trondheim: SINTEF.
- Andersson, H., Bungum, B., Kaspersen, S., Bjørngaard, J., & Buland, T. (2010). *Psykisk helse i skolen. Effektevaluering av opplæringsprogrammene Hva er det med Monica?, STEP - ungdom møter ungdom og Venn 1.no*. Oslo: SINTEF Helse.
- Askeland, N. (2006). Metaforar i fagtekstar og lærebøker. Pedagogiske og kulturelle utfordringar. I: E. Maagerø, & E. Tønnessen (Ed.), *Å lese i alle fag* (s. 88-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon*. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariane forlag.
- Berg, L-E. (2003). Den sociala människan: Om den symbolska interaktionismen. I : P. Månson (red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner riktningar, teoretiker* ( s. 151-184). Stockholm: Prisma.
- 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. (2010). *Samtaler gir samhold.- Der tanker og følelser sette i sving. En kvalitativ studie av et psykisk helsefremmende tiltak i videregående skole*. Kristiansand: Institutt for psykososialt arbeid, Fakultet for helse og idrett. Universitetet i Agder. .

- DeMarinis, V. (2004). Ritualizing, Existential Health, and Existential Epidemiology in Postmodern Sweden. *Kirke, Religion og Samfunn*, s. 107-120. Hefte 2, 2004, årgang 17.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken - Kva en tidligere ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2006/6, 456 - 468.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. I: A. Giorgi (Ed.) *Phenomenological and psychological research* (s. 8-22). Pittsburg: Duquesne Univ Press.
- Goffman, E. (1974/2002). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse. ... sammen om psykisk helse*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- 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.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2007). Angår du meg? Etisk fordring og disiplinert godhet. I F. O. Martinsen K. Angår du også meg? Etisk fordring og disiplinert godhet. I: Alvsvåg H, & O. Førland, *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie* (ss. 315-344). Oslo: Akribes.

- Rødnes, K., & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur. *Nordisk pedagogikk*, 29 (3), 235 - 249.
- Schutz, A. (1964). Making Music Together. Opprinnelig i : *Collected Papers Vol 2: Studies in Social Theory* (1964). Hague: Nijhoff. Opptrykk i: Simon Frith (red.) (2004). *Popular Music. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Music and society. Popular Music* Vol 1, 9, s. 197-212, (2004). London og New York: Routledge.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sekreteriat for Psykisk helse i skolen. (u.d.). *Psykisk helse i skolen - opplæringsprogrammer*. Hentet april 8, 2009 fra [http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Brosjyre\\_phis\\_2007.pdf](http://www.psykiskhelseiskolen.no/postmann/dbase/bilder/Brosjyre_phis_2007.pdf)
- Spinnangr, S. (2008). *Historien om URO. (Upublisert rapport)*. Kristiansand: Vest-Agder fylkeskommune.
- Stålhandske, M. L. (2005). *Ritual Invention: a Play Perspective on Existential Ritual and Mental Health in Late Modern Sweden*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Svare, H. (2002). *"Livet er en reise" - Metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Pax.
- Vetlesen, A. J. (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Weist, M., & Murray, M. (2007)). Advancing in School Mental Health Promotion. *Advances in School Mental Health Promotion*, Inaugural issue, s. 2-12.
- Åsvold, H. (2006). Hvordan fortolke Bakhtins dialog? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6/2006, 445 - 455.

---

## Sluttnoter

<sup>i</sup> Psykisk helse i skolen satsningen 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.

<sup>ii</sup> 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?

<sup>iii</sup> URO-klassemøter er tidligere beskrevet i artikkelen "Ingen kan være eksperter på kjærlighet – om psykisk helsefremmende arbeid i den videregående skole" (Bøe, 2009), samt i rapporten *Historien om URO* (Spinnangr, 2008). For nærmere presentasjon se disse.

---

<sup>iv</sup> Det er i denne studien ikke gjort noen analyse i forhold til om en kan se om språk og innhold synes forskjellig ut fra hvilken sjanger elevene har valgt å uttrykke seg i.

<sup>v</sup> I masteroppgaven til Bøe (2010), som denne artikkelen bygger på, er funnene presentert gjennom fem ulike kategorier: 1) Samtaler rund viktig tema som angår oss, 2) Åpenhet oppstår mellom oss, 3) Tanker oppstår mellom oss, 4) Samhold oppstår mellom oss, 5) Følelser oppstår mellom oss. Disse er i denne presentasjonen samlet i tre kategorier.

<sup>vi</sup> Alle tekstene ble nummerert og sitatene er gitt dette nummer som referanse.