

# Elevers forståelse av temaet psykisk helse

*Tekstanalyse av fagtekster i psykologi*

Christina Lunder Føyn



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018



Elevers forståelse av temaet psykisk helse  
*Tekstanalyse av fagtekster i psykologi*

© Christina Lunder Føyn

2018

Elevers forståelse av temaet psykisk helse: Tekstanalyse av fagtekster i psykologi

Christina Lunder Føyn

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hva som kjennetegner et utvalg elevers forståelse av temaet psykisk helse med utgangspunkt i fagtekster i psykologi. Masteroppgaven gir innsikt i hvordan elever gjennom skriving skaper mening og forståelse for temaet psykisk helse. Dette kan være nyttig kunnskap når folkehelse og livsmestring gjennom fagfornyelsen implementeres som tverrfaglig satsningsområde i skolen. I dag finnes det lite forskning på psykologifaget i skolen, og slik sett er masteroppgaven også et bidrag til dette forskningsfeltet.

Datamaterialet består av 21 elevtekster fra psykologifaget. For å undersøke hvordan elevene uttrykker forståelse og skaper mening for psykisk helse i sine fagtekster, benytter jeg tekstanalyse. Elevene trekker på ulike diskurser i sin forståelse av psykisk helse, og derfor er diskurser en del av oppgavens teoretiske grunnlag. Diskurser dreier seg om hvordan man uttrykker seg om noe på en bestemt måte, ut fra et bestemt perspektiv (Fairclough, 1995). Når elevene skriver om psykisk helse, bruker de en narrativ struktur og lager en fortelling der god psykisk helse er målet, og hvor faktorer som kan føre til psykiske vansker forstås som hindringer på vei mot dette målet. Fordi elevene skaper mening for psykisk helse gjennom en fortelling, er narrativ teori en sentral del av teorigrunnlaget. For å undersøke narrativet og diskursene elevene trekker på, benytter jeg en kombinasjon av diskursanalyse og narrativ analyse som analytisk tilnærming.

Gjennom skrivingen skaper elevene såkalte figured worlds, tolkningsverdener (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998). Elevenes tolkningsverden består av fremforhandlede forestillinger om psykisk helse. Elevenes forståelse av psykisk helse preges av en målstyringsdiskurs, som tar form som et narrativ. I fortellingen handler livet om å nå et mål. Målet er et godt liv med vellykkethet og god psykisk helse. På veien til målet er man både avhengig av seg selv og andre, og man kan møte hindringer som gjør det vanskelig å nå målet. Når elevene har denne forestillingen om at man blir målt etter hvor god man er til å nå målet, vil en sentral implikasjon i undervisningen være å tilrettelegge for en problematisering av denne forestillingen.



# Forord

Takk til min hovedveileder Elin Sæther, biveileder Tonje Fossum Svendsen, kollega Jenny Hasseløy, og elevene som lot meg bruke deres tekster.

Christina Lunder Føyn

Oslo, våren 2018





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Oppgavens oppbygning .....	4
2	Teori .....	6
2.1	Tekstproduksjonssituasjonen.....	6
2.2	Om ungdommene – hva vet vi om dem?.....	6
2.3	Diskurser.....	9
2.4	Psykisk helse som tema i skolen.....	12
2.5	Narrativer.....	14
2.6	Narrativer og diskurser .....	16
2.7	Identitet.....	16
2.8	Figured worlds/tolkningsverdener .....	17
2.9	Skrivning .....	19
2.10	Didaktisk forskning på oppgaver og skrivning .....	20
3	Metode.....	22
3.1	Datamaterialet og rammene for skrivingen .....	22
3.2	Tekstanalyse .....	24
3.3	Kodeprosessen .....	26
3.4	Bakgrunn for valg av analysemetode .....	28
3.5	Analytisk fremgangsmåte .....	29
3.5.1	Fremgangsmåte for narrativ analyse .....	29
3.5.2	Fremgangsmåte for diskursanalyse .....	30
3.6	Teoretiske perspektiver.....	31
3.7	Validitet og reliabilitet.....	32
3.8	Etiske betraktninger .....	34
4	Analyse og diskusjon .....	36
4.1	Diskursene og narrativet .....	36
4.1.1	Målstyringsdiskursen .....	37
4.1.2	Gjøre så godt man kan-diskursen .....	39
4.1.3	Selvstendighetsdiskursen og avhengighetsdiskursen .....	40
4.2	Kontekstualisering .....	41

4.2.1	Psykologi 2 og oppgaveformuleringen .....	41
4.2.2	Psykisk helse i læreverket .....	44
4.2.3	Mottakerorientering.....	44
4.3	Elevtekstene.....	45
4.3.1	Ungdom som skriver om ungdom .....	45
4.3.2	Avhengighet versus selvstendighet .....	47
4.3.3	Identitet.....	65
4.4	Oppsummering av analysen.....	68
5	Konklusjon .....	71
5.1	Oppgavens bidrag .....	73
	Litteraturliste .....	76
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	81
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	83

# 1 Innledning

I denne masteroppgaven undersøker jeg hva som kjennetegner elevers forståelse for temaet psykisk helse ved å gjøre tekstanalyse av fagtekster skrevet i Psykologi 2. Psykisk helse er et tema som er svært aktuelt i skolen i dag. I 2014 skrev Ludvigsen-utvalget utredningen *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). Tankene fra denne utredningen ble videreført i utredningen *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015). Fagene i skolen skal ifølge denne utredningen fornyes med fokus på ulike tverrfaglige temaer, deriblant folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, 2015, s. 60). I Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), blir det presisert at folkehelse og livsmestring skal videreføres i skolen. I tråd med opplæringslova (1998, § 1-1) blir det i meldingen beskrevet at elever skal tilegne seg kunnskap de trenger for å kunne mestre livet, og for å kunne bidra i samfunnet. Folkehelse og livsmestring er et av disse tverrfaglige temaene som er viktig i dag, og som også vil være viktig i fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Folkehelse og livsmestring implementeres i den nye overordnede delen av læreplanen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) som ble fastsatt 1. september 2017, og som senere vil tre i kraft. Derfor er psykisk helse et høyaktuelt tema i skolen i dag.

I grunnskolen er samfunnsfaget delt inn i geografi, historie og samfunnskunnskap. I videregående har man fellesfaget samfunnsfag, og fra og med Vg2 kan man også velge ulike samfunnsvitenskapelige programfag, deriblant psykologi. Psykologi er et av fagene hvor psykisk helse er et tema som behandles i flere kompetansemål. Faget er med andre ord det samfunnsfaget som har tydeligst fokus på folkehelse og livsmestring per i dag. Psykologifaget skal være et allmenndannende fag som skal ruste elevene til deltakelse i samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Elevene skal tilegne seg en psykologisk grunnforståelse, som de kan benytte i relasjoner med andre mennesker, og i andre samfunnsmessige sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Elevene skal blant annet lære om psykologiske emner, om psykologisk forskning og om fagets historie. Psykisk helse er et sentralt tema, hvor psykologifaget skal gi kunnskap både om hva som hemmer og hva som fremmer psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

Videre skal psykologifaget bidra til at elevene får en økt forståelse for menneskers atferd og tanker: «Opplæringen skal bidra til å stimulere den enkelte til å tenke, forstå og reflektere over spillet mellom individ og samfunn i et livslangt perspektiv og gi den enkelte økt forståelse, respekt og toleranse uavhengig av kultur og bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Elevene skal også blant annet utvikle evne til analytisk refleksjon og kritisk tenkning, og gjennom å utvikle kunnskap om sentrale begreper, modeller og teorier utvikle egen tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Psykologifaget skal dermed på lik linje med andre samfunnsfag bidra til å stimulere til refleksjon, her med utgangspunkt i psykologisk kunnskap.

Av formålet med faget kan man tyde både et dannelsesaspekt og et nytteaspekt ved faget. Ifølge Børhaug (2005, s. 173) dreier nytteaspektet seg om hvorvidt elevene lærer noe de kan bruke til å løse problemer eller oppnå noe for sin egen del. For eksempel vil det å kunne drøfte og reflektere over problemstillinger med utgangspunkt i psykologisk kunnskap være nyttige ferdigheter elevene lærer i faget. Et annet aspekt ved formålet med faget er dannelsesaspektet. Dannelselse handler om å gjøre selvstendige og overveide vurderinger når man forholder seg til og deltar i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 174). Videre handler det om å kunne være kritisk vurderende til forhåndsbestemte standarder for atferd og oppførsel (Børhaug, 2005, s. 177). Det handler også om å skulle tilpasse seg det samfunnet man lever i, ved å være klar over gjeldende normer og verdier i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 174).

Det finnes svært lite forskning om psykologifaget i skolen. Universitetet i Bergen ser ut til å være den eneste utdanningsinstitusjonen som tilbyr psykologididaktikk i praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Etter å ha søkt etter masteroppgaver om psykologifaget i skolen, tyder mye på at det kun er skrevet én masteroppgave om psykologididaktikk. Denne ble skrevet våren 2017 ved Universitetet i Bergen, men oppgaven er ikke tilgjengeliggjort av forfatteren. Søk i databaser som Oria, Eric, PsycINFO, MLA samt Google viser at det heller ikke er skrevet noe om psykologi i skolen i utenlandsk kontekst. Jeg finner også støtte for egne søk i artikkelen «Vil du bli psykologilektor?» av Krumsvik (2016), hvor han hevder at det er svært lite psykologididaktisk forskning i Norge. Å utvikle didaktisk kunnskap om psykologifaget kan derfor være nyttig både for de som utdannes som psykologilærere, men også for de som per dags dato jobber som lærere enten i psykologi eller i andre samfunnsfag, og som skal inkorporere livsmestring og folkehelse i sin undervisning. Denne masteroppgaven bidrar følgelig til å utvide et fagfelt som er svært lite utviklet.

Maxwell (2005) anvender begrepene personlige mål, praktiske mål og intellektuelle mål for å beskrive formålet med en studie. Psykisk helse er et høyaktuelt tema i skolen, og i tillegg er det mangel på psykologididaktisk forskning. Kunnskapsutvikling om forståelsen av psykisk helse i skolen, samt utvikling av det psykologididaktiske feltet vil kunne omtales som et praktisk mål, hvor oppgaven møter et behov i skolen og skoleforskningen (Maxwell, 2005, s. 21). Det kan også regnes som et intellektuelt mål, hvor hensikten er å få innsikt i hvordan elevene forstår psykisk helse (Maxwell, 2005, s. 21).

Maxwell (2005) skriver også om betydningen av personlige mål. Grunnen til at jeg velger å skrive en masteroppgave om psykisk helse i psykologifaget skyldes ikke bare de overnevnte momentene. Før jeg begynte på lektorprogrammet studerte jeg psykologi, og det siste året har jeg jobbet som psykologilærer. Gjennom studiene, praksis og arbeid som lærer i skolen, har jeg videreutviklet en interesse for å lære om mennesker. I møte med elever har jeg stadig interessert meg for hvordan de tolker verden rundt seg, hvordan de har det og hva de prioriterer. Som norsklærer er jeg også interessert i hvordan elever bruker skriving som redskap for å uttrykke seg og for å lære. Dette danner grunnlaget for motivasjonen min til å undersøke hvordan elever uttrykker forståelse for psykisk helse i fagtekster i psykologi.

## 1.1 Problemstilling

Problemstillingen jeg vil besvare i denne masteroppgaven er følgende:

*Hva kjennetegner et utvalg elevers forståelse for temaet psykisk helse i fagtekster i psykologi?*

Jeg undersøker elevenes meningsskaping rundt temaet psykisk helse gjennom å analysere elevtekster. Psykologifaget skal i tråd med satsningsområdet folkehelse og livsmestring, gi elevene verktøy til å forstå seg selv og andre, og til å kunne mestre livene sine. Psykologifaget består av to programfag, Psykologi 1 og 2, med tilhørende hovedområder. Fagskriving er en av to mulige eksamensformer i Psykologi 2, i motsetning til Psykologi 1, som kun har muntlig eksamen. Følgelig er det mer fokus på skriving i Psykologi 2, og derfor samlet jeg tekster fra dette faget. Mye av elevenes forståelse knyttet til psykisk helse utvikles og uttrykkes gjennom skriving i faget. Om skriving som grunnleggende ferdighet i faget står det følgende: «Å kunne skrive i psykologi innebærer å fremstille tekster presist, strukturert og selvstendig ved å bruke fagets sentrale begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). Selvstendighet blir løftet frem

som et sentralt aspekt ved opplæringen i faget, hvor elevene skal reflektere selvstendig ved å bruke fagets begreper. Ved å undersøke elevtekster fra Psykologi 2, kan jeg dermed få tilgang til hvordan elever uttrykker forståelse for temaet psykisk helse.

Problemstillingen er knyttet til betraktninger angående fagets situasjon i skole og utdanning, og kan derfor sies å være en fagdidaktisk problemstilling (Sjøberg, 2007, s. 156). I tråd med den didaktiske trekanten knytter min problemstilling seg først og fremst til fagets *hva*, altså innholdet i psykologifaget, men også fagets *hvordan* (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2003, s. 26). Fagets *hva* er knyttet til hva faget inneholder eller bør inneholde, med tanke på kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og fagets *hvordan* handler om undervisningen og arbeidsmåtene i faget (Børhaug et al., 2003). Nærmere bestemt undersøker jeg både skriving, som er en sentral arbeidsmåte i Psykologi 2, og psykisk helse, som er et sentralt tema i faget.

Fagets *hvorfor* dreier seg om begrunnelser for innholdet og arbeidsmåtene i faget (Børhaug et al., 2003, s. 26). Fordi jeg har en analytisk fremfor normativ tilnærming, undersøker jeg først og fremst hvordan faget er, fremfor å diskutere hvordan faget bør være (Børhaug et al., 2003, s. 26). Gjennom oppgaven kommer det likevel frem at *hva* som formidles gjennom faget, fagets *hva*, henger sammen med fagets *hvordan*, gjennom diskursene som former meningsinnholdet. Dette har igjen konsekvenser for fagets *hvorfor*, altså formålet med faget.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. I det andre kapitlet, teorikapitlet, diskuterer jeg relevante teoretiske perspektiv som kan være aktuelle i undersøkelsen av elevers forståelse og meningsskaping for tematikken psykisk helse gjennom skriving av fagtekster i psykologi. Med utgangspunkt i Faircloughs (1995) tredimensjonale diskursmodell, gjør jeg rede for den situasjonen tekstene blir produsert i, tekstproduksjonssituasjonen. Videre diskuterer jeg ungdomsforskning og temaet psykisk helse i skolen. Sentrale innganger til elevenes meningsskaping er diskurser og narrativer, samt figured worlds, og derfor blir også disse begrepene diskutert (Holland et al., 1998). Jeg diskuterer også identitetsbegrepet knyttet opp mot et figured worlds-perspektiv, som innebærer at vi gjennom samhandling skaper forestillinger om virkeligheten (Holland et al., 1998). Til slutt i kapittel to diskuterer jeg skriving som prosess, samt forskning på skriving og skriveoppgaver.

I kapittel tre, metodekapittelet, viser jeg hvordan jeg har gått frem for å analysere elevtekstene for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Jeg gjør rede for datamaterialet og rammene for skrivingen, samt kodeprosessen. Her diskuterer jeg også hva forskeren kan få tilgang til gjennom tekstanalyse, og bakgrunnen for valgte analytiske tilnærminger. Videre gjør jeg rede for den narrative og diskursive fremgangsmåten jeg anvender. Deretter diskuterer jeg aktuelle teoretiske perspektiv, og hvordan jeg navigerte meg i prosessen for å finne disse perspektivene. Til slutt i kapittel tre diskuterer jeg validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger knyttet til analysen.

Kapittel fire inneholder analyse og diskusjon. Kapittelet innledes med en diskusjon av de ulike diskursene elevene trekker på når de skriver om psykisk helse. I denne diskusjonen presenterer jeg også narrativet som fremkommer i elevtekstene. I neste del av kapittelet diskuterer jeg konteksten rundt tekstene, blant annet Psykologi 2 som fag og oppgaveformuleringen, hvordan psykisk helse behandles i læreverket elevene anvender, samt betydningen av elevenes mottakerorientering. I kapittelets tredje del gjør jeg en tekstnær analyse av elevtekstene, hvor jeg diskuterer elevenes meningsskaping med utgangspunkt i diskursbegrepet, narrativer, tolkningsverden samt identitetsbegrepet. Masteroppgavens siste kapittel, kapittel fem, er oppgavens avslutning. I dette kapittelet oppsummerer jeg det jeg finner i analysen, og diskuterer oppgavens bidrag.

## 2 Teori

Når barn og ungdom skriver, er det en måte å skape mening på. Den som skriver posisjonerer seg selv og egne identiteter gjennom tekst. I psykologifaget vil denne meningsskapingen være knyttet til hvordan elevene forstår seg selv og rollen som ungdom i sammenheng med psykisk helse. Når elevene skriver om dette, fremkommer det såkalte figured worlds, eller tolkningsverdener (Holland et al., 1998). I disse tolkningsverdenene fremkommer elevenes tolkninger og forestillinger knyttet til psykisk helse.

Jeg starter kapittelet med å diskutere Faircloughs (1995) begrep tekstproduksjonssituasjon. Deretter diskuteres perspektiver fra ungdomsforskning. Videre vil begrepene diskurser og narrativer bli diskutert, etterfulgt av identitet og figured worlds. Til slutt diskuterer jeg teori om skriving og didaktisk forskning på skriving.

### 2.1 Tekstproduksjonssituasjonen

Fairclough (1995) bruker begrepet tekstproduksjonssituasjon om den situasjonen hvor en tekst blir produsert. Med sin kritiske diskursanalyse hevder han at det ikke er nok å analysere tekster i seg selv, men at tekstene oppstår i en sosial sammenheng, og at forskeren derfor må undersøke sammenhengen mellom teksten og den sosiale sammenhengen den oppstår i (Fairclough, 1995, s. 132; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78). Jeg vil komme nærmere inn på hva Fairclough legger i dette, men først vil jeg diskutere aktuelle elementer som kan påvirke teksters utforming når ungdom driver fagskriving. Et element som kan påvirke, er hvem som skriver, altså ungdommen. Et annet element er selve oppgaveformuleringen.

### 2.2 Om ungdommene – hva vet vi om dem?

Gjennom skolegang er ungdommer ofte i den situasjonen at de skriver. Hvordan elever driver meningsskaping vil avhenge av hvordan de forstår seg selv og hvilke erfaringer de gjør seg i skole- og hverdagsliv.

Ungdommer er i en fase i livet hvor det skjer hyppige biologiske, psykologiske og sosiale forandringer (World Health Organization [WHO], 2014, s. 6). På den ene siden er for eksempel ikke evnen til følelsesmessig kontroll og planlegging ferdig utviklet, i motsetning til



belønningssenterne i hjernen som utvikles tidligere (WHO, 2014, s. 6). På den andre siden er ungdommer i en fase hvor de har en unik kapasitet til læring og tilpasning (WHO, 2014, s. 6). Ungdommer befinner seg dermed i en fase i livet som er godt egnet til å gi opplæring i livsmestring, både fordi de går inn i en tid hvor de vil møte mange utfordringer knyttet til livsmestring, og fordi de befinner seg på et punkt i livet hvor de kan ta med seg kunnskap som legger et viktig grunnlag for livsmestring videre ut i livet (WHO, 2014, s. 6).

Rapporten *Ungdata 2017: Nasjonale resultater* (Bakken, 2017) undersøker hvordan ungdommer på ungdomsskolen og i videregående har det. Ungdata operer med treårsperioder, og dataene i denne rapporten er samlet inn i treårsperioden 2015-2017 (Bakken, 2017, s. 8). For å vise trender, inkluderes i tillegg data fra tidligere år. Resultatene er nasjonalt representative, og omfatter mange områder av betydning for ungdommers liv (Bakken, 2017, s. 2). Dataene er basert på selvrappport med spørreskjema (Bakken, 2017, s. 8). Rapporten går inn i flere aspekter vedrørende ungdoms psykiske helse.

Rapporten blir oppsummert med at de aller fleste ungdommer har det bra (Bakken, 2017, s. 2). Likevel er det noen som har bekymringer i hverdagen, og det forekommer en stadig økning av selvrapporterte psykiske helseplager (Bakken, 2017, s. 2). Plagene som rapporteres omfatter ikke det som man ut fra kliniske kriterier kaller depresjon (Bakken, 2017, s. 81). Spørreskjemaet som blir brukt fanger opp depressive symptomer, og måler dette ved å stille spørsmål om i hvilken grad man for eksempel føler at alt er et slit, at man har problemer med søvn, føler tristhet og håpløshet, bekymrer seg og er anspent (Bakken, 2017, s. 81). Mange av ungdommene rapporterer om psykiske helseplager, og særlig stressymptomer er utbredt. Nesten halvparten av ungdommene på videregående nivå rapporterer at de er bekymret og synes at det er mye som er «et slit» (Bakken, 2017, s. 79). De ferskeste tallene viser en økning i selvrapporterte depressive symptomer både hos jenter og hos gutter, og blant jenter har det vært en jevn økning siden 2010.

I 2016 skrev Sletten og Bakken en kunnskapsoversikt kalt *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* på oppdrag fra Helsedirektoratet. Hensikten med kunnskapsoversikten var å utvide kunnskapen om mulige miljømessige årsaker til en økning i rapporterte psykiske helseplager. En del som tas opp i kunnskapsgjennomgangen nevnes med nyere tall i *Ungdata 2017: Nasjonale resultater*, men denne oversikten går mer i dybden på mulige årsaker til økt rapportering av stress og press. Oversikten viser at det finnes lite forskning på årsakene til økningen i rapporterte psykiske helseplager, men Sletten og

Bakken (2016) foreslår to områder som det kan være aktuelt å forske mer på, for å få økt kunnskap om mulige årsaker. Det ene området er skolerelatert press, og det andre er kropps- og utseendepress, og særlig sammenhengen mellom sosiale medier og utseendepress.

Økningen i psykiske helseplager blant ungdom bekreftes av rapporten *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (Eriksen, Sletten, Bakken & von Soest, 2017). Denne rapporten baserer seg på gruppeintervjuer med ungdommer som går i tiende klasse, fra to forskjellige miljøer i Oslo (Eriksen et al., 2017, s. 3). Rapporten kombinerer også funnene fra intervjuene med analyser av Ungdataundersøkelsen *Ung i Oslo 2015* (Eriksen et al., 2017, s. 3). Når ungdommene skal forklare de opplevde psykiske helseplagene, så oppgir de stress som den viktigste faktoren. Begrepet stress blir i rapporten omtalt med bakgrunn i det man vet om stress fra psykologisk forskning. Begrepet brytes ned i tre faktorer: stressorer individet utsettes for, individets fortolkning av situasjonen og individets reaksjon. Videre presiseres det at det er forskjell mellom det de i undersøkelsen kaller sunt stress og negativt stress. Sunt stress er hensiktsmessig fordi det gjør oss i stand til å takle utfordringer, i motsetning til negativt stress som innebærer at individet ikke mestrer stressorene, har en negativ fortolkning av situasjonen og følgelig får en negativ reaksjon som kan gi negative helseeffekter. Dette negative stresset kan også vedvare over tid, og kalles da for kronisk stress. Det er altså det negative stresset som er i fokus i rapporten. Videre er det særlig skolesituasjonen som bidrar til dette stresset. Dette stresset som de opplever, omtaler ungdommene bare som noe negativt (Eriksen et al., 2017, s. 8). Når det gjelder utseendepresset som flere av ungdommene opplever, snakker ungdommene om de aktivitetene som fører til denne typen press, både på en positiv og en negativ måte. Slike aktiviteter er for eksempel trening og bruk av sosiale medier, og ungdommen beskriver at dette både kan være lystbetont og energigivende, men at det også kan føre til press (Eriksen et al., 2017).

Skolestresset blir i intervjuene med ungdommene beskrevet både som et press de lever med hver dag, men også et mer langvarig press. Det dreier seg ikke bare om streben etter de gode resultatene og forventningene ungdommene møter hver dag. Ungdommene opplever også et mer langsiktig press hvor de er bekymret for om de vil klare å få en god utdannelse og god karriere i fremtiden (Eriksen et al., 2017, s. 9 og 78). Lærerne er de som i størst grad bidrar til skolestresset, ifølge ungdommene. Foreldrene har derimot en støttende funksjon. Når det gjelder utseendepresset, beskriver elevene mindre tydelig hva de tror det skyldes, og de

omtaler heller ingen aktører man kan legge det meste av skylden på. Ut ifra det elevene forteller, kan det virke som at utseendepresset skyldes en rekke faktorer, men at hva som er årsak og virkning, og mulige mellomliggende faktorer, er uklart. Når dette er uklart for elevene, er det også vanskelig for elevene selv å bidra til endring.

## 2.3 Diskurser

Mening kan skapes på ulike måter, og en måte er gjennom diskurser. En svært sentral bidragsyter til diskursive tilnærminger, og da særlig den kritiske diskursanalytiske tilnærmingen, er Fairclough. Han definerer en diskurs som «way of signifying experience from a particular perspective» (Fairclough, 1995, s. 135). En diskurs innebærer altså at man snakker på bestemte måter, ut fra et gitt perspektiv. Et nærliggende eksempel er skolen. I skolediskursen, i betydningen det som snakkes, skrives og uttrykkes i forbindelse med skolen som institusjon, så produseres det bestemte måter å skrive og snakke til hverandre på.

Ifølge Fairclough produserer og former diskurser sosiale identiteter, sosiale relasjoner, og kunnskaps- og betydningssystemer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 79). Med det nevnte eksempelet, vil en skolediskurs for eksempel kunne produsere bestemte relasjoner mellom lærere og elever, og lærere og elever seg imellom. Innenfor skolediskursen blir også noen former for kunnskap produsert og verdsatt fremfor andre. Diskurser tilbyr identiteter som individer kan identifisere seg med, og en skolediskurs vil for eksempel kunne gjøre tilgjengelig identiteter som «den gode elev» eller «den mislykkede elev».

Diskurser former for eksempel identiteter, men blir også formet: «(...) diskurs er en viktig form for sosial praksis, som både reproducerer og forandrer viden, identiteter og sosiale relationer, herunder magtrelasjoner, og som samtidig formes af andre sosiale praksisser og strukturer» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77). Diskurser er en form for sosial praksis, men formes også av andre sosiale praksiser. Diskursene blir altså formet av såkalte sosiale praksiser som ikke forekommer i den aktuelle diskursen. Vi vil alltid være en del av strukturer eller fellesskap som former de forestillinger vi har, samtidig som vi også vil være med på å forme forestillinger når vi ytrer oss, for eksempel gjennom skriving, (Bratberg, 2017, s. 36 og 42). Et eksempel er at skolediskursen former hva og hvordan elever uttrykker seg i fagtekster. Samtidig blir også skolediskursen formet av andre sosiale praksiser og strukturer. For

eksempel kan skolediskursen formes av markedsorienterte diskurser, hvor man begynner å se elever som kunder.

Innenfor en diskursorden forekommer det ulike diskursive praksiser, og i hver av de diskursive praksisene brukes diskurser og sjangere på ulike måter (Fairclough, 1995, s. 132; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Som nevnt innebærer diskurser at noe blir snakket om på en bestemt måte, mens sjangere handler om selve språkbruken som er knyttet til en bestemt sosial aktivitet (Fairclough, 1995, s. 132). Gjennom de diskursive praksisene blir en tekst både formet av den sosiale praksis den er en del av, samtidig som den også former den sosiale praksisen ytterligere (Fairclough, 1995, s. 133; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Et eksempel vil her kunne være en tale som holdes i et selskap. Talen er et uttrykk for den sosiale praksisen den er en del av, men samtidig er talen med på å forme den sosiale praksisen ytterligere når den holdes.

I diskurser blir tegn gitt bestemte betydninger, og derfor kan man si at diskurser handler om fastleggelse av betydning (Jørgensen & Phillips, 1999). Laclau og Mouffe bruker begrepet diskursivt felt om alle de mulige betydningene som tegn kan ha eller har i andre konkurrerende diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Jørgensen og Phillips (1999) synes Laclau og Mouffes bruk av begrepet diskursivt felt er noe utydelig. De foreslår derfor at man heller kan bruke begrepet diskursivt felt om utelukkningen av alle former for betydning, og at man heller kan bruke Faircloughs begrep diskursorden, som består av ulike diskurser og sjangere, som kjemper om å fylle et såkalt sosialt rom med innhold (Fairclough, 1995, s. 132; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). Et nærliggende eksempel på diskursorden er undervisningen som et sosialt rom. Konkurrerende diskurser kan for eksempel være at undervisningen er en «arena for å etablere sin sosiale posisjon blant medelever» eller «en arena for å vise sine kunnskaper overfor læreren». Noen elever vil da kanskje trekke på en posisjoneringsdiskurs, mens andre elever vil trekke på en vurderingsdiskurs. Elevene kan også veksle mellom ulike diskurser, da diskurser ikke på noen måte er gjensidig utelukkende. Undervisningen kan her ses på som et sosialt rom hvor flere diskurser konkurrerer om å etablere seg i samme domene, og disse diskursene kan komme i konflikt med hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 69). For en lærer vil det kanskje være en kjent sak at de to eksemplifiserte diskursene kan komme i konflikt med hverandre.

Når man analyserer diskurser, hevder Fairclough at man både skal fokusere på diskursordenen og på den kommunikative begivenheten, altså selve tilfellet av språkbruk (Jørgensen &

Phillips, 1999, s. 79 og 80). En kommunikatív begivenhet har ifølge Fairclough tre dimensjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 77). Den ene dimensjonen er selve teksten og egenskapene dens. Den andre er den diskursive praksisen, hvor tekstene produseres og tolkes (Fairclough, 1995, s. 133). Den siste dimensjonen er den sosiale praksisen, som teksten er en del av (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80).

Ifølge Fairclough (1995, s. 132) kan man tenke at samfunnet som helhet består av en overordnet diskursorden, og denne diskursordenen kan igjen bestå av mer lokale diskursordener. Ulike diskursordener for ulike sosiale områder kan også komme i konflikt med hverandre. For eksempel kan den diskursorden som gjelder på skolen og den som gjelder i hjemmet komme i konflikt med hverandre (Fairclough, 1995, s. 132).

Fairclough (1995) skiller videre mellom diskursorden og interdiskursivitet. Han forklarer som nevnt diskursorden som de mange diskursene som finnes i et sosialt rom, og relasjonen mellom dem (Fairclough, 1995, s. 135). Han bruker nærmere bestemt begrepet interdiskursivitet for å forklare at tekster kan bestå av forskjellige diskurser og sjangre (Fairclough, 1995, s. 135). Videre kan også momenter som går igjen i tekstene fra én diskursorden komme inn i tekstene i en annen diskursorden (Fairclough, 1995, s. 135). Når man gjør det Fairclough (1995) kaller en interdiskursiv analyse, tar man utgangspunkt i at tekster uttrykker flere diskurser og sjangre, deretter undersøker man hvilke diskurser som fremkommer og hvordan de samhandler i en tekst (Livholts, 2015, s. 85).

Fairclough (1995) gjør en analyse av diskursive praksiser ved universiteter, som illustrerer hvordan diskurser kan bevege seg mellom diskursordener, og på denne måten skape endring. I sin analyse argumenterer han for at det har funnet sted en «markedsføring» av offentlig sektor, blant annet ved universitetene. Fairclough (1995) viser hvordan staten tvinger offentlige institusjoner som universiteter inn i en form som likner på en «business» hvor universitetet har noe å selge sine kunder, studentene. Den diskursordenen som tidligere har gjeldt i høyere utdanning blir endret, ved at diskurser som opprinnelig tilhører den private sektor, trer inn i den offentlige sektor (Fairclough, 1995, s. 141). Diskursene som da blir gjeldende produserer nye identiteter, hvor for eksempel professor-identiteten endres til å i større grad handle om at studenter er kunder som har krav på å bli undervist (Fairclough, 1995, s. 141). Empirisk viser Fairclough (1995) hvordan dette skjer gjennom analyser av jobbbannonser for universiteter, info om studieprogram og kurs, samt en curriculum vitae (CV).

Jobbannonsene er komplekse og henter elementer fra ulike diskurser og sjangere (Fairclough, 1995, s. 142). For eksempel trekker en av annonsene på en salgs- og markedsføringsdiskurs, samtidig som den har tydelige elementer fra en mer konvensjonell sjanger. Annonsen bærer også preg av en selvfrekkende diskurs, hvor noe av det tar en narrativ form, en personlige kvaliteter-diskurs og en mer tradisjonell jobbannonsediskurs.

Disse tekstene bærer altså preg av at diskurser fra næringslivet bringes over i institusjoner i offentlig sektor. Og det at disse diskursene beveger seg fra en diskursorden til en annen skaper endringer, som vist gjennom eksemplene med de nye identitetene som skapes. I det følgende vil jeg gjøre rede for det som i denne sammenheng utgjør det diskursive felt, og mulige konkurrerende diskurser som finnes innenfor dette feltet.

Ulike diskurser konkurrerer om å fylle en orden med mening. Fairclough (1995) anvender i denne sammenheng begrepet hegemoni. Det innebærer en slags forhandlingsprosess, hvor man forhandler om betydning, og til slutt kommer til en enighet om hva slags betydning noe skal ha (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 88). Det er altså flere diskurser som konkurrerer om å fylle en orden med mening, og av de konkurrerende diskursene i en tolkningsverden vil det være noen som dominerer og i større grad styrer hva man ser på som ønskelig og ikke ønskelig.

## **2.4 Psykisk helse som tema i skolen**

Verdens helseorganisasjon (WHO) er en premissleverandør for hvordan livsmestring forstås i internasjonal forskning. WHO (2003, s. 8) forklarer livsmestring som evner til adaptiv og positiv atferd, som gjør individet i stand til å takle hverdagslivets krav og utfordringer (min oversettelse). WHO (2003, s. 3) anser det som viktig å lære det de kaller psykososiale og mellommenneskelige ferdigheter. Nærmere bestemt handler det om evne til å kunne etablere gode relasjoner, å kunne kommunisere, å ha medfølelse og empati med andre (WHO, 2003, s. 3 og 8). Det handler også om å kunne drive problemløsning, å kunne tenke kritisk og kreativt, å ta gode helsefremmende beslutninger, og mestre livet (WHO, 2003, s. 3 og 8).

WHO (2003, s. 25) oppsummerer utdanningsforskning fra det siste tiåret om hvordan opplæring i slike ferdigheter fungerer, og presenterer tre sentrale funn. Det første er at opplæringen for barn og unge bør ha fokus på å utvikle ferdigheter i å ta gode helsevalg, i kombinasjon med at de får helserelatert kunnskap, holdninger, verdier og støtte. For eksempel

vil øvelse og opplæring i å lære å ta avstand fra rusmidler, i kombinasjon med informasjon og kunnskap om hvorfor det er helseskadelig, være effektivt. Det andre er at når man skal lære om god helseatferd, bør man praktisere ferdigheter som er spesifikt knyttet til den spesifikke helseatferden eller helsebeslutningen. Eksempelvis vil trening i konfliktløsning være effektivt. Det tredje er at den beste måten å utvikle disse ferdighetene på, er gjennom aktiviserende læringsaktiviteter. Det vil for eksempel være mer effektivt å sette seg et mål om å trene en gang i uka og gjennomføre dette, enn at man blir fortalt at trening er viktig.

I 2014 skrev Ludvigsen-utvalget utredningen *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). Tankene fra denne utredningen ble videreført i utredningen *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015). Når fagene skal fornyes, anbefaler utvalget blant annet at man inkluderer flere tverrfaglige temaer, som folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8, 2015, s. 60). De begrunner dette med at individualisering i stor grad preger samfunnet, som på den ene siden innebærer at individet får stor frihet til å ta individuelle valg, og som på den andre siden øker kravene til individet (NOU 2015: 8, 2015, s. 20). Individet får også økt tilgang på informasjon, som gjør at elevene må være i stand til å kunne navigere selvstendig i informasjonen og ta ansvarlige valg (NOU 2015: 8, 2015, s. 50). Utvalget kaller disse tverrfaglige aspektene for flerfaglighet, fordi det innebærer at elevene kombinerer kompetanse fra ulike fag. Utvalget anbefaler altså at man skal inkludere temaet i fag der det har relevans, men at det også at det utarbeides kompetansemål som går på tvers av fagområdene (NOU 2015: 8, 2015, s. 49).

Utredningen fra 2015 ble videre omtalt i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) hvor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir videreført. Det står følgende: «Temaene i NOU 2015:8 ble foreslått fordi de er aktuelle i dag og i lang tid fremover. Departementet vil videreutvikle forslagene til temaer som fremmes i NOU 2015:8 (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Det presiseres at temaet folkehelse og livsmestring både skal behandles i generell del og i læreplaner for relevante fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). I tråd med opplæringslova (1998, § 1-1), beskrives det i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39) at elevene skal lære kunnskap som elevene trenger for å mestre livene sine, samt kunne bidra til samfunnet. Videre blir det beskrevet at temaet livsmestring innebærer en gjensidig påvirkning mellom individet og samfunnet, hvor det å ha det bra med seg selv gjør at man har overskudd til å bidra i et fellesskap, samtidig som det å delta i et fellesskap gir økt livskvalitet til

enkeltindividet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Livsmestring innebærer blant annet å ta det de kaller gode helsevalg, hvor en forutsetning for å ta slike valg er kunnskap både om fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Det diskursive feltet kjennetegnes altså blant annet av en diskurs som omtaler folkehelse og livsmestring som et svært viktig tema. I denne diskursen snakker man om folkehelse og livsmestring som kunnskap man trenger for å kunne mestre livet. Derfor trenger elever å lære om dette temaet, slik at de ut ifra et livslangt perspektiv kan ha et godt liv, hvor de også er i stand til å bidra i samfunnet. I skolediskursen blir altså psykisk helse omtalt som et høyaktuelt tema, som vil være viktig i mange år fremover. For at elevene skal få den nødvendige kunnskapen, må tematikken derfor gjennomsyre alle læreplaner i skolen.

## 2.5 Narrativer

Diskurser strukturerer mening på et overordnet plan. Narrativer er en annen inngang til å analysere hvordan vi konstruerer mening. Det er svært mange måter å forklare hva et narrativ er, og ikke minst, hvordan man gjør en narrativ analyse (Tamboukou, 2015, s. 38; Robertson, 2005, s. 221). Den narrative metoden har blitt brukt av historikere for å undersøke historiske hendelser, men med det man kan kalle den narrative vendingen på midten av 1980-tallet, ble det interesse for den narrative metoden som vei til kunnskap (Robertson, 2005). Det man kan undersøke med en narrativ tilnærming, er nemlig ikke bare redegjørelser for hendelser, men det sosiale livet kan også ses på som narrativer i seg selv (Robertson, 2005, s. 222). Her er det også en parallell mellom narrativer og diskurser, jamfør det jeg tidligere har skrevet om at diskurser både er formende og samtidig formet av sosial kontekst. Dette gjelder også for narrativer, som på den ene siden er et uttrykk for en sosial virkelighet, men som samtidig former den sosiale virkeligheten når det uttrykkes.

Narrative fremgangsmåter skiller seg sterkt fra for eksempel kvantitative undersøkelser, fordi fokuset ligger på tolkning heller enn å skulle kvantifisere, og på subjektive fortolkninger, heller enn å etterstrebe objektive tolkninger (Robertson, 2005, s. 223). Sandberg (2010, s. 448) hevder det er verdifullt å undersøke narrativer, ikke fordi det innebærer å finne ut hvorvidt en historie er sann, men fordi man ved å undersøke historier kan få innsikt for eksempel i menneskers verdier. Videre kan man gjennom narrativer få innblikk i hvordan folk oppfatter og tolker verden (Franzosi, 1998, s. 451). Narrativer kan også ses på som et slags



vindu inn til menneskets indre, hvor man får innblikk i hvordan mennesker konstruerer sine identiteter og hvordan mennesker aktivt handler i sine egne liv (Gubrium & Holstein, 2009, s. 7).

Et viktig aspekt ved narrativer er dette: «Narrative is actually a cognitive process by which the subject construct meaningful realities» (Tamboukou, 2015, s. 41). Det å skrive er i seg selv en kognitiv prosess som gir muligheter for meningsskapning, hvor de som skriver kan konstruere det Tamboukou (2015) omtaler som meningsfulle virkeligheter. En narrativ tilnærming kan derfor gi tilgang til hvordan ungdommer posisjonerer seg selv og egne identiteter, og hvordan de skaper mening gjennom skriving.

Narrativer kan defineres på mange måter. Robertson (2005, s. 229) definerer et narrativ som en «[...] redegjørelse for noe som har hendt, enten i virkeligheten eller i fantasien». Denne definisjonen innebærer både et fokus på redegjørelser, som var sentralt i den tidlige narrative fremgangsmåten som historikere brukte. Den inkluderer også fantasi-aspektet, som man etter den narrative vendingen begynte å fokusere mer på. Narrativer trenger derfor ikke dreie seg om en redegjørelse for noe som har skjedd i det virkelige liv, men det kan også omhandle en persons tolkning av virkeligheten, eller en produksjon av en virkelighet.

Robertsons (2005) definisjon fanger noen aspekter ved narrativer, mens Hinchman og Hinchman (1997, s. xvi) sin definisjon fanger enda flere:

(...) narratives (stories) in the human sciences should be defined provisionally as discourses with a clear sequential order that connect events in a meaningful way for a definite audience and thus offer insights about the world and/or people's experiences of it.

For det første inneholder narrativer hendelser som finner sted i en bestemt rekkefølge (Elliott, 2005, s. 4). For det andre skaper narrative mening (Elliott, 2005, s. 4). For det tredje er de også rettet mot et bestemt publikum, og har derfor et sosialt aspekt ved seg (Elliott, 2005, s. 4). Dette beskriver også Fairclough (1995) med sine begreper diskursiv og sosial praksis. Til forskjell fra Robertsons definisjon inneholder altså Hinchman og Hinchmans (1997) definisjon et tidsaspekt, et meningsskapende aspekt og et sosialt aspekt (Elliott, 2005). Et eksempel kan være et narrativ om et kjærestepar som møter noen utfordringer i forholdet. Narrativet starter med at alt er bra, deretter skjer det noe som gjør forholdet vanskelig, men til slutt løser det seg, og derfor fortsetter de å være sammen. Her skjer hendelsene i en bestemt rekkefølge, og får konsekvenser for handlingen videre. Dersom den ene av de to involverte

forteller denne historien, vil denne personen forklare det som skjedde på en annen måte enn det en utenforstående ville gjort. Hvem den involverte skal fortelle historien til, og i hvilken setting, vil påvirke hvordan personen uttrykker narrativet. Forteller man historien til en nær venn over en kaffe, vil man snakke om det på en annen måte enn om personen skulle fortalt historien til en samlivsforsker i en intervjusituasjon.

## 2.6 Narrativer og diskurser

Livholts (2015) viser hvordan kritisk diskursanalyse og narrativ analyse kan anvendes sammen. Fairclough hevder at man bør undersøke forskjellene og likhetene mellom de diskursene som finnes i et samfunn (Livholts, 2015, s. 81). For å undersøke dette, må man stille spørsmål ved for eksempel hvilke sosiale handlinger som forekommer, og innen hvilke institusjoner de forekommer (Livholts, 2015, s. 81).

Det er en tett sammenheng mellom diskurser og narrativer, og det er ved å undersøke begge deler at man kan få innblikk i hvordan det som er ønskelig blir produsert (Livholts, 2015, s. 81). Dette ønskelige kan sies å ligge på alle de tre nivåene, på individnivå, diskursnivå og i diskursorden. Ved å undersøke individers narrativer, kan man få innblikk i hvordan individet rettferdiggjør handlinger og forklarer ting som har skjedd. Samtidig får man også innblikk i hvilke diskurser individet trekker på, hvordan disse diskursene gir uttrykk for hva som er ønskelig og ikke. Det kan også være at narrativet er formet av konkurrerende diskurser i diskursordenen, og at konflikten mellom diskursene kommer til uttrykk i narrativet. Ved å undersøke hendelser som har skjedd og skjer, ser man hvordan dette kan predikere hvilke handlinger som blir ansett som mer ønskelige enn andre (Livholts, 2015, s. 81).

## 2.7 Identitet

Når man analyserer meningsskaping gjennom en narrativ tilnærming, kan man få tilgang til informasjon om hvordan ungdommer gjennom skriving posisjonerer seg selv og sine egne identiteter. Med utgangspunkt i G.H. Meads identitetsforståelse, forklarer Holland et al. (1998, s. 4) at hva man tenker om seg selv og hvordan man snakker om seg selv, styres av hvilke sosiale posisjoner som blir gjort tilgjengelig for en. Dette er det man med diskursteori, særlig Faircloughs diskursteori, mener med at selvet er sosialt konstruert (Holland et al., 1998, s. 26). Når mennesker snakker, eller skriver, tilbyr vi identitetsposisjoner til hverandre

(Holland et al., 1998). Selvet som konstrueres, blir posisjonert av de diskursene som de er en del av. Slik utvikles altså identiteter i samspill med andre mennesker, ut ifra hvilke posisjoner som blir gjort tilgjengelig for en (Holland et al., 1998, s. 4).

Tolkningsverdener inneholder sosialt og kulturelt konstruerte forestillinger om hva som for eksempel anses som bra og mindre bra, ønskelig og ikke ønskelig, og disse forestillingene forhandles frem av deltakerne i tolkningsverdenen (Holland et al., 1998). I tolkningsverdenene utvikles også identiteter. I tolkningsverdenen hvor studiespesialisering og høyere utdanning er et ideal, vil det fremkomme et spekter av mulige identiteter. For eksempel kan en mulig identitet være «eleven som lykkes fordi han gikk studiespesialisering etterfulgt av høyere utdanning» eller «den mislykkede eleven som ikke var god nok for studiespesialisering og høyere utdanning». En annen mulig identitet kan være «jeg gjør det alle forventer av meg, men er ikke lykkelig». Idet man som et individ bryter ut av de identitetene og sosiale posisjonene som blir gjort tilgjengelig for en i en fortellingsverden, vil en være med på å forme de prosesser som bidrar til at fortellingen ble skapt. Slik har man også gjennom yringer, kommunikative begivenheter og diskursive praksiser, mulighet til å skape og forme identiteter som gjøres tilgjengelig i en tolkningsverden.

Identitet handler ifølge Holland et al. (1998, s. 3) om hvordan man forstår seg selv, både hvem man sier til seg selv at man er, men også hva man uttrykker til andre at man er og hvordan man handler i tråd med dette. Identitetsutviklingen er en livslang prosess, og kan ses på som et møte mellom en persons indre og den omliggende sosiale verden som man befinner seg i (Holland et al., 1998, s. 5). På den ene siden styrer individets håp, drømmer, ønsker og behov identitetsutviklingen (Holland et al., 1998, s. 6-7). På den andre siden er også individet en del av et sosialt fellesskap, som også bidrar til identitetsutviklingen. I lys av et figured worlds-perspektiv blir med andre ord identitet forstått som et resultat av strukturelle forhold, men også noe som enkeltindivider og grupper skaper i konkrete kontekster (Holland et al., 1998, s. 5).

## **2.8 Figured worlds/tolkningsverdener**

Når elevene skriver om sosialisering og om psykisk helse, fremkommer det såkalte figured worlds, eller tolkningsverdener (Holland et al., 1998). Holland et al. (1998, s. 52) forklarer tolkningsverdener som noe sosialt og kulturelt konstruert. En tolkningsverden konstrueres,

oppretholdes og forandres av deltakerne i den (Holland et al., 1998, s. 41). Gjennom deltakernes samhandling produseres ulike forestillinger og tolkninger av virkeligheten, som igjen påvirker hvordan individene i den tenker og handler (Holland et al., 1998). Ved å undersøke tolkningsverdener kan man få innsikt i hvordan virkelighetsforestillinger kan gi opphav til ulike handlinger og tanker (Holland et al., 1998). Tolkningsverdenene kan også kalles fortellingsverdener (Holland et al., 1998, s. 53). Verdenene kan sammenliknes med fortellinger, hvor elementer er relatert til hverandre på en bestemt måte og at det i denne fortellingen finnes noen utfall som er mer ønskelige eller forventede enn andre (Holland et al., 1998, s. 53).

Tolkningsverdener innebærer såkalte as-if-forestillinger, som-om-forestillinger (Holland et al., 1998). As-if-forestillinger er konstruerte forestillinger om hva som skal verdsettes (Holland et al., 1998, s. 52). Disse as-if-forestillingene utvikler mennesker i fellesskap gjennom deltakelse i tolkningsverdenen (Holland et al., 1998, s. 49). På lik linje med diskurser, kan man si at tolkningsverdenene både former folk og blir formet. Forestillingene forhandles frem og blir utformet av de som deltar i tolkningsverdenene, på bakgrunn av aktiviteter og hendelser som inntreffer (Holland et al., 1998, s. 53). Deltakerne i tolkningsverdenen forholder seg til de fremforhandlede forestillingene som om de skulle gjenspeile virkeligheten (Holland et al., 1998, s. 52). Et eksempel på en as-if-forestilling kan være at du ikke skal tro at du er noe, som uttrykt i janteloven. Dette kan kalles en as-if-forestilling fordi det ikke er en forestilling som gjenspeiler virkeligheten, men en forestilling som har blitt forhandlet fram av deltakerne i tolkningsverdenen. Deltakerne i tolkningsverdenen forholder seg altså til tanken om at man ikke skal tro at man er noe, som om dette gjenspeiler virkelige forhold.

Et annet eksempel på en as-if-forestilling er forestillingen om at alle må ta høyere utdanning, eller at alle videregående elever bør gå studiespesialisering. Uten å gå noe nærmere inn på hvorvidt disse påstandene kan sies å gjenspeile virkeligheten, kan dette være eksempler på forestillinger som utarter seg når vi samhandler med andre i et fellesskap. As-if-forestillingen om at alle bør gå studiespesialisering fremfor yrkesfag, er bare en forestilling, altså sier den ikke noe om det reelt sett bør være sånn eller ikke, men gjennom forhandling i fellesskap med andre kan dette være en gjeldende forestilling som påvirker de handlinger folk gjør. Hvis et ønsket utfall i en slik tolkningsverden er at man for eksempel skal få seg et godt betalt yrke med høy status og verdi, så vil et mindre ønskelig utfall være å gå en yrkesfaglig linje, fordi

man ikke får samme tilgang til dette. Dette eksempelet illustrerer også at tolkningsverdener er noe som endrer seg over tid. Gitt at dette er en forestilling som gjelder i vår tid, kan det hende at denne forestillingen er relativt ny for vår tid, og at den ikke kommer til å gjelde i fremtiden. De kommunikative begivenhetene, for eksempel en tekst, blir gjennom de diskursive praksisene formet av sosiale praksiser, men samtidig vil de tekstene man skriver, og de forestillingene som fremkommer i disse, påvirke den sosiale praksisen.

## 2.9 Skrivning

Det å skrive er en prosess som innebærer meningsskapning. Gjennom skrivning uttrykker vi de forestillingene vi har, samtidig som det vi skriver er formet av de forestillingene som finnes i de fellesskapene vi befinner oss i (Bratberg, 2017). Når vi skriver, bruker vi narrative strukturer. I en skolekontekst skiller Hertzberg (2006, s. 115) mellom to typer skrivning, eksplorerende og fagspesifikk skrivning. Eksplorerende skrivning innebærer at man skriver for å lære, og at man ikke må forholde seg til strenge sjangerforventninger. Fagtekst er en egen sjanger i samfunnsfagene, som kjennetegnes av at man har en problemstilling man skal besvare, at man anvender teori for å besvare problemstillingen, at man fremviser et materiale og at man trekker en konklusjon (Solhaug, 2006, s. 236). Sannsynligvis vil vi bruke narrative strukturer når vi skriver både eksplorerende og fagspesifikt.

Solhaug (2006, s. 236) påpeker at elevers skrivning er en aktivitet som ofte avsluttes med at læreren gjør en vurdering av den. Hertzberg (2006) skriver nærmere bestemt at særlig fagspesifikk skrivning innebærer at læreren gjør en vurdering av arbeidet. Eksplorerende skrivning er i større grad knyttet til det Solhaug (2006, s. 237) refererer til som en kognitiv prosess hvor man ved å skrive lærer på nytt, ved å måtte omstrukturere det man allerede kan. Ofte er den eksplorerende skrivingen også prosessorientert, som gir mulighet til tilbakemelding fra lærer etterfulgt av videre arbeid, mens den fagspesifikke skrivingen oftest knytter seg til en form for summativ vurdering.

Skillet mellom eksplorerende og fagspesifikk skrivning likner også på det Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) kaller tenkeskriving og presentasjonsskriving. Hovedforskjellen mellom de to formene er at man med tenkeskriving skriver for å utvikle tankene sine rundt et tema, men at man med presentasjonsskriving skriver til en leser. Det å skrive med en tenkt mottaker, kaller Hertzberg (2006, s. 117) mottakerorientering. Dette handler dermed om det Fairclough

beskriver som tolkning i sammenheng med diskursive praksiser. Dysthe et al. (2010) og Hertzberg (2006, s. 115) trekker frem at begge de to formene for skriving har ulike hensikter, og at man derfor bør gjøre begge deler, men at man heller ikke kan skille fullstendig mellom de to formene for skriving. Presentasjonsskriving innebærer også meningsskapning og vil gi elever mulighet til å utvikle tanker rundt et tema, og på den måten blir alltid den som skriver en del av tekstene.

## 2.10 Didaktisk forskning på oppgaver og skriving

Otnes (2015a, s. 11) peker på to viktige elementer ved skriveoppgaver. De har både som hensikt å dokumentere elevenes læring, samt at de skal fremme elevenes videre læring gjennom skriving. Otnes (2015b, s. 268) omtaler skrivehjulet utviklet av en gruppe forskere, hvor både ulike skrivehandlinger og formål med skriving fremkommer. Oppgavene som gis i skolen har til hensikt å utvikle kunnskap, og skrivehandlinger som utføres er «å utforske, drøfte, diskutere, analysere, forklare, tolke eller resonnere» (Otnes, 2015b, s. 268). Langø (2015) peker på at verken nasjonale retningslinjer eller teoretiske bidrag er entydige på hva drøfting innebærer, men at det er relativt stor konsensus om at det innebærer å anvende fagkunnskap til å se problemstillinger fra ulike sider. Langø (2015) finner derimot også at det ofte er svært sprikende hva lærerne formidler om drøfting til sine elever, og det er derfor rimelig å anta at dette gjelder i tilfellet psykologifaget også.

Oppgaver med mer komplekse spørsmål, som for eksempel krever en form for evaluering, vil bidra til mer høyereordens kognitive læringsprosesser (Newmann, 1990). Nærmere bestemt kan høyereordens tenkning beskrives på denne måten:

(...) higher order thinking challenges the student to interpret, analyse, or manipulate information, because a question to be answered or a problem to be solved cannot be resolved through the routine application of previously learned knowledge. (Newmann, 1990, s. 44)

Når man står overfor et høyereordens problem, kan man ikke bare bruke rutinekunnskap, men må tolke, analysere og sette sammen informasjon på nye måter for å kunne løse problemet. Lavereordens spørsmål legger derimot ikke opp til refleksjon, og krever bare mekanisk rutinekunnskap (Newmann, 1990, s. 44). Det er derfor rimelig å anta at skriveprosesser som legger til rette for høyereordens tenkning, i større grad vil bidra til en meningsskapende prosess hvor elevene kan uttrykke sine tolkninger og forestillinger om et tema.

Skriving i psykologi innebærer at man bruker fagets begreper til å gjøre en presis, strukturert og selvstendig fremstilling av et emne (Utdanningsdirektoratet, 2016). I den didaktiske forskningen skiller man mellom eksplorerende skriving, eller tankeskriving, på den ene siden, og fagspesifikk skriving, eller presentasjonsskriving på den andre siden (Dysthe et al., 2010; Hertzberg, 2006). Den skrivingen elevene gjør i denne sammenheng er fagspesifikk, da det er bestemte sjangerforventninger knyttet til skrivingen, i tillegg til at man skriver med viten om at teksten skal bli vurdert (Hertzberg, 2006). Sånn sett er en sentral del av denne skrivingen å dokumentere kunnskap (Otnes, 2015a).

Selv om denne skrivingen er fagspesifikk og en slags presentasjonsskriving med hensikt om å dokumentere kunnskap, gir den likevel rom for det å fremme videre læring (Otnes, 2015a). Dette er blant annet fordi den bygger på en åpen oppgave, som gir flere løsningsmuligheter (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Den gir også rom for å utforske, tolke og resonnerer, samt drøfte og diskutere, da man skal se problemstillingen fra flere sider (Otnes, 2015b).

Sett i lys av et figured world-perspektiv, kan man likevel si at skriveidaktikken ikke er tilstrekkelig reflektert når det gjelder hva skriving er viktig for. I et figured world-perspektiv vil skriving være en aktivitet som formes av den virkeligheten man befinner seg i. Samtidig innebærer skrivingen i seg selv at man gir mening til den virkeligheten man befinner seg i, og at man gjennom skrivingen kan danne en slags fortelling om hvordan virkeligheten henger sammen. Skriving gir derfor elever mulighet til å kunne utvikle sin forståelse av sammenhengen mellom fenomener.

I dette kapitlet har jeg diskutert betydningen av å studere tekster i den sosiale sammenhengen de forekommer i, med utgangspunkt i Faircloughs (1995) begrep om tekstproduksjonssituasjon. Jeg har også diskutert perspektiver fra ungdomsforskning. Ungdommer driver meningsskaping gjennom skriving, og derfor har jeg også diskutert teori om skriving, samt didaktisk forskning på skriving. Jeg har også vist ulike teoretiske innganger til hvordan meningsskaping kan skje, gjennom diskusjon av diskurser, narrativer og figured worlds. Fordi ungdom posisjonerer seg selv og sine identiteter gjennom tekst, har teori om identitet og figured worlds vært diskutert.

## 3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å synliggjøre hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen for oppgaven: «Hva kjennetegner et utvalg elevers forståelse for temaet psykisk helse i fagtekster i psykologi?». I kapitlet diskuterer jeg datamaterialet, som er elevtekster fra Psykologi 2, og konteksten disse tekstene ble skrevet i. Jeg redegjør for hvordan jeg har gått frem for å kode tekstene, og begrunner valg av analysemetoder. I analysen bruker jeg en kombinasjon av narrativ og diskursiv tilnærming, og følgelig viser jeg også fremgangsmåten for disse tilnærmingene. Jeg redegjør også for hvordan jeg har funnet frem til aktuelle teoretiske perspektiver. Det å sikre validitet og reliabilitet er en sentral del av forskningsprosessen, og derfor viser jeg hvordan jeg går frem for å forsøke å sikre dette. Avslutningsvis kommer jeg med noen etiske betraktninger.

### 3.1 Datamaterialet og rammene for skrivingen

Fairclough (1995, s. 133) anvender en tredimensjonal modell i undersøkelser av tekster. Med utgangspunkt i denne modellen kan tekster undersøkes på tre nivåer. Det innerste nivået er tekstene, med deres forbindelser til andre diskurser og tekster. Deretter kommer tekstproduksjonen som situasjon, hvor aspekter som sosiale roller, forventninger og vurdering regulerer hvordan teksten produseres. Ytterst er den sosiale konteksten, som her kan forstås som skolen som institusjon, men også samfunnet i bredere forstand. Den sosiale konteksten vil behandles nærmere i analysedelen.

Det innerste nivået i Fairclough (1995) sin modell er altså tekstene. Datamaterialet består av 21 tekster skrevet av elever i tredje klasse på videregående som tar programfag Psykologi 2. Tekstene er samlet inn på en videregående skole i Østlandsområdet. Disse tekstene baserer seg på følgende oppgave:

Tema: Sosialiseringprosessen.

Oppgave: Forklar og gi eksempler på utfordringer som ungdom møter i sosialiseringprosessen. Drøft konsekvenser disse utfordringene kan ha for deres psykiske helse.

Kommentar: Sosialiseringprosessen må sees i et psykologisk perspektiv. Bruk relevante psykologiske begreper, modeller og/eller teorier i besvarelsen.



Innholdet i oppgaveteksten behandles nærmere i analysedelen, men kort fortalt handler den om ungdommers psykiske helse. Oppgaven er godt egnet til å undersøke det jeg ønsker å finne ut, fordi den handler om psykisk helse og ungdom. Samtidig fungerer den godt som eksamenstrening for elevene, da det er en tidligere gitt eksamensoppgave.

Det neste nivået i Fairclough (1995) sin modell er tekstproduksjonen som situasjon. For å kontekstualisere studien diskuterer jeg i analysedelen blant annet læreplanen i psykologi og læreverket. Jeg diskuterer også situasjonen elevene er i, samt hvilken betydning det kan ha for tekstenes utforming at læreren skal vurdere tekstene deres. Rammene som er satt for skrivingen påvirker hvordan elevene utformer tekstene, og hva de produserer. Elevene skrev tekstene i løpet fem og en halv time, på en såkalt fagdag i faget. Elevene fikk bruke alle hjelpemidler, unntatt de som tillater kommunikasjon. Hjelpemidlene de fikk bruke inkluderer for eksempel artikler som læreren på forhånd har tipset elevene om, eventuelle artikler eller bøker elevene selv har funnet, læreboka og notater elevene har laget på forhånd.

Elevene fikk ikke oppgaven før selve dagen de skulle skrive den. Elevene fikk derimot oppgitt temaet for fagdagen på skolens digitale læringsplattform dagen før. Fagskrivingen på denne fagdagen var derfor svært lik rammene som er satt under skriftlig eksamen i faget. Klassen hadde jobbet med temaet sosialisering et par måneder, hvor de også hadde hatt noe undervisning om temaet psykisk helse. Psykisk helse er et tema i fra læreplanen i Psykologi 1, så for de av elevene som har hatt dette faget, er dette et kjent tema.

For å undersøke hva som kjennetegner elevenes forståelse av psykisk helse i psykologi, kunne det vært aktuelt å bruke andre typer elevtekster, hvor elevene hadde blitt gitt andre rammer for tekstutformingen. Det kunne for eksempel ha vært interessant å samle elevtekster som er skrevet over en lengre tidsperiode. Da kunne jeg fått tilgang til og fokusert på andre aspekter som jeg ikke behandler i min undersøkelse, som for eksempel samarbeidslæring, hverandrevurdering og egenvurdering, prosessorientert skriving og bruk av fremovermeldinger. Fordelen med å samle de tekstene jeg gjorde, er at jeg i større grad er sikker på at det er elevene som har skrevet teksten. Under forberedelsene kan selvfølgelig elevene ha fått hjelp av andre. Denne hjelpen er derimot ikke knyttet opp til utformingen av selve teksten de skriver på fagdagen, men inngår bare som en naturlig del av prosessen hvor de lærer seg noe, og hvor de forbereder seg til å skrive om et bestemt tema. Når jeg undersøker hvordan meningsskaping skjer individuelt, ønsker jeg å undersøke tekster som jeg i større grad kunne være sikker på at elevene hadde produsert selv.

Rammene som er gitt for denne situasjonen likner i stor grad de som er gitt i en eksamenssituasjon, og dette setter sitt preg på utformingen av tekstene. Ved å samle tekster som har vært skrevet i denne situasjonen, får jeg tilgang til hvordan elever skriver i en situasjon hvor de på mange måter presses til å vise kunnskap, drøfte og reflektere over en tematikk i faget. I denne sammenheng er det rimelig å stille spørsmålsteget ved hvor mye elevene klarer å frembringe av kunnskap, drøfting og refleksjon under slike forhold. Dette er derimot en problematisering som tilhører vurdering og læring på videregående for øvrig, som ikke ligger innenfor det jeg skal undersøke.

Det er interessant å undersøke tekster som har blitt skrevet under tilnærmet like forhold som på skriftlig eksamen i faget. Tekstene kan dermed også sies å være hentet fra en såkalt naturlig setting, altså er tekstene skrevet i en av settingene som de vanligvis blir skrevet i, med de rammene elevene vanligvis får (Creswell, 2014, s. 185). De valgene som jeg har tatt angående valg av tekster og rammer for skrivingen, kan derfor kalles hensiktsmessig utvalg, fordi det innebærer at man velger det som i størst grad gir tilgang til det man ønsker å undersøke (Creswell, 2014, s. 189).

## 3.2 Tekstanalyse

Da jeg leste elevtekstene første gangen, leste jeg tekstene med «lærerbriller». Underveis i lesingen tenkte jeg hele tiden på hvordan jeg ville vurdert ulike aspekter i tekstene i henhold til vurderingskriterier for fagtekster i psykologi. Med andre ord leste jeg tekstene som jeg ville gjort om jeg skulle vurdert dem. Jeg hang meg opp i hvorvidt tekstene tilfredsstiller kriterier og i hvilken grad det er faglig gode tekster, heller enn å se på hva elevene faktisk skrev, altså selve meningsskapingen. Å gjøre en tekstanalyse innebærer derimot at man gjør en systematisk gjennomgang av tekster (Bratberg, 2017, s. 11). For mitt vedkommende betød dette at jeg måtte bytte fra «lærerbriller» til «forskerbriller». Da jeg klarte å omstille meg til å ta på forskerbriller, og gjøre en systematisk gjennomgang av tekstene med utgangspunkt i det jeg egentlig hadde planer om å undersøke, fikk jeg en helt annen opplevelse av tekstene.

En systematisk gjennomgang av tekstene synliggjorde at tekstene var preget av ulike diskurser (Bratberg, 2017, s.11). Den gjorde også at jeg fikk tilgang til det Holland et al. (1998) kaller tolkningsverden, altså elevenes oppfatning av virkeligheten og av tematikken psykisk helse, uttrykt gjennom skriving. Den systematiske gjennomgangen gjorde det også

tydelig at elevene trakk på ulike diskurser når de ga mening til og viste forståelse for tematikken, og at denne forståelsen igjen hadde en narrativ form. Den systematiske gjennomgangen av elevtekstene gjorde med andre ord at jeg fikk tilgang til elevenes meningsskaping knyttet til psykisk helse.

Det finnes mange former for tekstanalyse, og hvilken man bør velge avhenger av hva man ønsker å undersøke. Felles for alle former for tekstanalyse er at de dreier seg om fortolkning. Tekstanalysen hører til i den fortolkende vitenskapstradisjonen, som det ble en økt interesse for etter det man kan kalle den språklige vendingen i samfunnsvitenskapene tidlig på 1990-tallet (Bratberg, 2017). Denne interessen oppstod etter at den naturvitenskaplige tradisjonen som fokuserte på årsakssammenhenger hadde dominert lenge (Bratberg, 2017, s. 17 og 18). Den språklige vendingen innebar blant annet et økt fokus på tolkning av for eksempel livsverdener og virkelighetsoppfatninger som skapes gjennom språk (Bratberg, 2017, s. 18 og 19).

Ved å anvende diskursanalyse kan man for eksempel undersøke virkelighetsoppfatninger og forestillinger som blir til og opprettholdes gjennom språk (Bergström & Boréus, 2005, s. 20; Bratberg, 2017, s. 24). Bruker man kvantitativ innholdsanalyse, kan man gjennom å måle teksteneheters frekvens og omfang over tid, for eksempel måle ideologisk endring over tid (Bergström & Boréus, 2005, s. 18; Bratberg, 2017, s. 24). Dersom man ønsker å undersøke ideer, kan man bruke idéanalyse (Bergström & Boréus, 2005, s. 19; Bratberg, 2017, s. 25). Med retorisk analyse kan man undersøke argumentasjon og bruk av retoriske ressurser (Bratberg, 2017, s. 26). Da elevene tydelig trakk på ulike diskurser i sin forståelse for psykisk helse og forståelsen tok form som et narrativ, ble det aktuelt å anvende diskursanalyse og narrativ analyse for å analysere tekstene.

Gjennom tekstanalyse får man tilgang til noen typer informasjon. Hadde jeg for eksempel valgt å triangulere med intervjuer, ville jeg fått tilgang til annen type informasjon. Da hadde jeg kunnet få tilgang til hva elevene forteller om sin opplevelse av å skrive om tematikken, og jeg hadde kunnet undersøkt mine egne fortolkninger av tekstene opp mot elevenes egne forklaringer av hva de mente å uttrykke i teksten. Jeg har valgt å prioritere det å kunne jobbe med et større tekstmateriale, hvor jeg får tilgang til meningsskapingen som fremkommer i tekstene.

### 3.3 Kodeprosessen

Materialet består av 21 tekster. I gjennomsnitt var de tre og en halv sider lange, og elevene hadde fem og en halv time til å skrive dem. Jeg startet kodeprosessen med å lese gjennom tekstene flere ganger. Jeg forsøkte å gå inn i tekstene med et åpent sinn, fordi jeg ønsket at innholdet i dem skulle bane vei i prosessen, fremfor at jeg skulle lete systematisk etter noe jeg håpet å finne. Jeg ønsket å undersøke hvordan elevene gir mening til psykisk helse, hvordan de forholdt seg til tematikken, og hvilke forestillinger som kom frem. På forhånd visste jeg ikke hvilke diskurser jeg ville finne i materialet, eller at elevene ville gi mening til psykisk helse gjennom en narrativ form.

Da jeg leste gjennom tekstene noterte jeg ned det jeg umiddelbart synes var interessant, for å få en oversikt over interessante aspekter ved tekstene. På denne måten var kodingen induktiv, siden jeg tok utgangspunkt i empirien når jeg dannet koder, fremfor å gjøre en deduktiv koding med utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier (Creswell, 2014, s. 186). Første del av kodingen gjorde jeg på papir, hvor jeg noterte ned koder i margin samtidig som jeg leste. Her kodet jeg ved å markere og notere ned enkeltord og setninger jeg fant interessante. For eksempel noterte jeg blant annet «tilpasse, identitet, imitasjon, dele, idealkroppen, sliten, kjempe imot» løpende i tekst 7. Problemstillingen min var på dette tidspunktet: «Hvordan skaper elever mening og forståelse for psykisk helse når de skriver fagtekster i programfag psykologi 2?». Sånn sett hadde jeg altså en forhåndsdefinert tanke om at jeg ønsket å fokusere på psykisk helse som tema, og dette gjenspeilte seg også i kodingen, fordi jeg la ekstra merke til det som var eksplisitt knyttet til psykisk helse. Slik sett fungerer ikke induktiv og deduktiv som betegnelse på lesemåter, fordi det er vanskelig å legge fra seg begrepene og forkunnskapene man har i møte med tekstene.

Etter at jeg hadde lest gjennom tekstene og kodet dem på papir, la jeg inn de 21 tekstene i programmet NVivo. Med NVivo lager man koder ved å markere enkeltord eller større deler av tekst, for så å gi det navn. Jeg begynte på en ny kodeprosess i Nvivo, hvor jeg leste gjennom tekstene enda en gang, la inn kodene fra kodingen på papir, og tilføyde nye koder som jeg synes var relevante. Dette ga meg svært mange koder. For å få oversikt over sammenhengene mellom kodene, organiserte jeg det som handlet om det samme i såkalte hovedkoder. Kodene ble organisert i totalt 114 hovedkoder. Etter dette undersøkte jeg om

noen av kodene jeg hadde lagt inn sammen under hver hovedkode, igjen kunne grupperes sammen i underkoder.

Antallet underkoder for hver hovedkode varierer. For eksempel er min første overordnede kode *aksept*. To underordnede koder til *aksept*, er å *akseptere seg selv* og *få aksept*. Koden *akseptere seg selv* var for eksempel bare basert på én tekstpassasje i en av tekstene. Koden *få aksept* var derimot basert på 10 tekstpassasjer i ulike tekster. Under *få aksept* ligger det ulike koder, som for eksempel å *få aksept i samfunnet*, *bli akseptert* og *man vil bli godt likt*. En mer omfattende hovedkode er *psykisk helse*, som har 20 underkoder. Under hver av underkodene til *psykisk helse*, er det igjen nye underkoder. For eksempel er *dårlig psykisk helse* en underkode, med flere underordnede koder, for eksempel *svekket psykisk helse* som er laget ut fra følgende to tekstpassasjer, begge fra tekst 1: «Dette kan gjøre at din psykiske helse blir svekket og viktige ting som motivasjon og viljestyrke ofte blir langt dårligere» og «(...) men problemet er at om man først har en svekket psykisk helse kan det å motivere seg selv til å dra ut og trene, være en utfordring».

Jeg laget såkalte doble koder for *teori*, *empiri* og *eksempler*. Det vil si at når elevene for eksempel skriver om et tema med utgangspunkt i Eriksons utviklingsteori, er dette kodet som *Eriksons teori*. I tillegg har jeg på samme sted kodet meningsinnholdet i det elevene uttrykker, altså hvordan elevene bruker teorien når de redegjør for en tematikk. For eksempel får en tekstpassasje både koden *Eriksons teori*, men også koden *finne seg selv* for å beskrive meningsinnholdet. De andre kodene som står igjen viser hvilke teorier, empiri og eksempler elevene brukte, dersom det skulle vise seg å være relevant å undersøke videre. Dette var et av stegene i den induktive tilnærmingen min til tekstene i første omgang. Disse kodene nevnes i sammenheng med meningsinnholdet som fremkommer, men ble altså ikke gjenstand for egen videre analyse. Jeg laget også doble koder for *psykisk helse* og *sosialisering*, både fordi disse temaene så tydelig dominerte materialet, og fordi jeg ønsket å skaffe god oversikt over temaene. Det vil si at *psykisk helse* både har sin egen hovedkategori, men at veldig mange koder berører *psykisk helse* i andre sammenhenger, og at de der har fått andre koder i tillegg til koden *psykisk helse*.

Kodingen jeg gjorde kan kalles en blanding av det Tjora (2012) kaller sorteringsbasert koding og tekstnær koding. Kodingen var tekstnær fordi jeg ikke tok utgangspunkt i koder som jeg hadde bestemt meg for på forhånd, men lot empirien være bestemmende for hvilke koder det var hensiktsmessig å lage. Kodingen var også sorteringsbasert i den forstand at jeg forsøkte å

skaffe oversikt over empirien ved å sortere og gruppere den. Slik sett er hovedkoden *psykisk helse* et eksempel på en sorteringsbasert kode, mens koden *offer for mobbing har dårlig psykisk helse* er en tekstnær kode.

Denne detaljerte kodeprosessen har gjort at jeg har måttet velge ut de mest relevante hovedkodene i den videre analysen. I analysedelen fokuserer jeg med andre ord på de kodene som gir mest informasjon om hva som kjennetegner elevenes forståelse for psykisk helse. For eksempel har jeg derfor valgt bort det som handler om flerkulturalitet. Dette var en omfattende hovedkode med mange underkoder, men temaet faller utenfor problemstillingen, siden elevene i mindre grad knytter flerkulturalitet til psykisk helse.

### 3.4 Bakgrunn for valg av analysemetode

Etter å ha kodet tekstene gikk jeg inn i en ny fase hvor jeg forsøkte å undersøke hvordan innholdet i tekstene hang sammen. På forhånd hadde jeg ikke bestemt meg for hvilken type tekstanalyse jeg skulle bruke. Jeg ville se hva som kom frem i materialet, og deretter finne en egnet form for analyse. Da jeg kodet hadde jeg min daværende problemstilling i bakhodet, som følgelig ledet meg inn på enkelte ting jeg så nøyer på enn andre (Bratberg, 2017, s. 22). Det er likevel flere former for tekstanalyse som kunne vært aktuelle for å undersøke dette nærmere.

Da jeg begynte å undersøke hva som var de innholdsmessige sammenhengene i materialet som helhet, så jeg at noe kunne grupperes sammen som komponenter i en overordnet fortelling. Den ene komponenten i denne fortellingen fremkom på bakgrunn av at elevene skriver om et *mål* (komponent 1) man må nå. På veien mot å nå målet er det noe man *trenger underveis* (komponent 2). På veien møter man også flere sabotører, nærmere bestemt *hindringer og utfordringer* (komponent 3) som hindrer deg i å nå målet. Når man ikke målet, kan dette også få en rekke *konsekvenser* (komponent 4). Da denne narrative formen fremkom, fant jeg det derfor hensiktsmessig å anvende en narrativ tilnærming i analysen. Ved å benytte narrativ analyse, kunne jeg gå videre inn i fortellingens ulike bestanddeler og se nærmere på de eventuelle aktørene som er med på å skape fortellingen.

Elevene nærmer seg problematikken på bestemte måter. Særlig én måte å snakke om psykisk helse på dominerer, nemlig målstyringsdiskursen. I tillegg trekker elevene på andre konkurrerende diskurser, som skaper den narrative formen. En hensiktsmessig tilnærming for

å forstå meningsinnholdet i elevtekstene er derfor også diskursanalyse. Med diskursanalyse kan jeg undersøke de virkelighetsoppfatningene som kommer frem, i tillegg til at denne analyseformen gir meg mulighet til å undersøke noen av de forestillingene som fremkommer i narrativet (Bratberg, 2017, s. 22 og 23).

## **3.5 Analytisk fremgangsmåte**

På bakgrunn av det jeg fant interessant i kodeprosessen valgte jeg å anvende narrativ analyse og diskursanalyse for å analysere tekstene. Jeg anvender disse to tilnærmingene i kombinasjon, og derfor vil jeg i det følgende diskutere hvordan disse to tilnærmingene kan anvendes for å få tilgang til elevenes meningsskaping knyttet til psykisk helse.

### **3.5.1 Fremgangsmåte for narrativ analyse**

Propp var en av de første som gjorde analyser av narrativer, og han undersøkte russiske folkeeventyr (Franzosi, 1998, s. 523; Gubrium & Holstein, 2009, s. 18). Han fant at alle folkeeventyr inneholder karakterer med noen bestemte funksjoner. For eksempel fant han at folkeeventyr inneholder en skurk, en giver, en hjelper, en som etterstreber noe, en avsender og en helt. Da jeg lette etter slike karakterer i elevtekstene, fant jeg for eksempel at de hindringene elevene beskriver at de møter på veien til målet, fungerte som det man med narrative termer ville kalt sabotører. Det man trenger kunne på samme måte beskrives som hjelpere på veien. Det å se etter slike karakterer gir dermed en fruktbar inngang til elevenes meningsskaping.

Med utgangspunkt i Propps modell viser Labov og Waletzky referert i Robertson (2005, s. 229) til seks bestanddeler som narrativer består av. Robertson (2005, s. 261) beskriver videre at det kan være hensiktsmessig å omformulere disse bestanddelene til spørsmål når man gjør analyse av narrativene. Det første spørsmålet man kan stille er hva narrativet handler om (abstract/oppsummering). Deretter kan man spørre hva eller hvem historien handler om (orientering om tid, sted, situasjon og deltakere). Det tredje spørsmålet man kan stille, er om det skjer det noe som endrer historiens retning (en kompliserende handling). Det fjerde spørsmålet man kan stille er hva som er betydningen av det som skjer (en vurdering). Det femte man kan spørre om er hva som skjer til slutt (oppløsning). Det sjette og siste spørsmålet er hva som bringer oss til nåtiden (coda). Propp anvender seks bestanddeler, mens Prince

(1987,) tar utgangspunkt i at et narrativ består av minst tre bestanddeler: den opprinnelige situasjonen, en hendelse eller handling, og et utfall. Det er altså flere måter å tilnærme seg narrativer på, og flere ulike spørsmål man kan stille. Jeg har lagt særlig vekt på spørsmålet om hva historien elevene forteller handler om, ungdommen selv som deltakere i historien, den kompliserende handlingen i form av sabotørene de møter på veien, hva som skjer som påvirker utfallet, og resultatet av å ikke nå målet.

Et annet aspekt det kan være interessant å analysere er uoverensstemmelser i narrativet. Sandberg (2010, s. 457) viser gjennom et eksempel med en case fra narrativ kriminologi at det kan ha en stor verdi å undersøke om en historie en informant forteller er samstemt, eller om den endrer seg gjennom fortellingen. Ved å avdekke slike uoverensstemmelser kan man få innblikk i de mange nyansene som ligger i et narrativ.

Gubrium & Holstein (2009, s. 15) påpeker at dersom historier reflekterer både våre indre liv og den ytre sosiale verden, så kan samfunnet rundt være med på å forme og omforme narrativer. Det er altså ikke bare narrativene i seg selv, men også hvilken kontekst de oppstår i, som bør være gjenstand for analyse (Gubrium & Holstein, 2009, s. 15). Dette er også i tråd med kritisk diskursanalyse, hvor Fairclough (1995) sier at man bør undersøke en tekst i den sosiale sammenhengen den oppstår i. Slik sett oppstår det også her en sammenheng mellom den narrative og den diskursive tilnærmingen til tekstene.

### **3.5.2 Fremgangsmåte for diskursanalyse**

Diskursanalysen bygger både på teoretiske antakelser, og innebærer fremgangsmåter for hvordan man empirisk sett kan analysere tekster (Bratberg, 2017, s. 39). Diskurser er en bestemt måte å snakke om noe, ut ifra et bestemt perspektiv (Fairclough, 1995). Diskurser former også hvordan man gir mening til noe, for eksempel psykisk helse. I diskursordenen vil det være konkurrerende diskurser, som i dette tilfellet kjemper om å fylle tegnet psykisk helse med mening (Jørgensen & Phillips, 1999). Når noen diskurser blir gitt mye makt, er de blitt det Fairclough (1995) kaller hegemoniske, altså at de i stor grad styrer hvordan man for eksempel skal se på psykisk helse. Med utgangspunkt i samtlige diskursive begreper, vil jeg forsøke å avdekke hvordan virkelighetsrepresentasjonene som fremkommer skapes, opprettholdes og utfordres gjennom språket (Bratberg, 2017, s. 39). Når jeg analyserer tekstene vil jeg se etter aktuelle diskurser som fremkommer, og hva de inneholder. Deretter



vil jeg se om det finnes andre diskurser, og forholdet mellom eventuelt konkurrerende diskurser (Bratberg, 2017, s. 55).

Jeg anvender altså to tilnærminger til fortolkning av elevenes meningsskaping om psykisk helse. Slik sett kan man se på narrativer og diskurser på to nivåer, hvor elevene konstruerer et narrativ som skaper en sammenheng de kan plassere seg selv i, og at det i denne prosessen er noen diskurser innenfor det diskursive feltet som framstår som mer nyttige og meningsbærende for dem enn andre.

### 3.6 Teoretiske perspektiver

Etter å ha kodet og på bakgrunn av kodingen valgt analytiske fremgangsmåter, begynte jeg å søke opp relevante teoretiske perspektiver som kunne gi mening til det jeg hadde funnet. En del av prosessen i dette arbeidet innebar at jeg søkte i ulike databaser, for å undersøke hvor mye og hva som er skrevet om fagskriving i psykologi. Jeg startet med å undersøke hvorvidt det er skrevet noe om dette i en skandinavisk kontekst, hvor jeg brukte norske og relativt åpne søkeord i Oria. Jeg søkte på ord som «psykologi» og «psykologifag» for å få opp faget, og «videregående skole», «videregående opplæring» og «videregående» for å spesifisere at det gjaldt psykologifaget i skolen. Disse søkene viste at det er lite som er skrevet om psykologifaget i skolen i en skandinavisk kontekst.

Søk i engelskspråklige databaser som Eric og MLA viste at det er forsket lite på skriving i psykologifaget i skolen. Når jeg har søkt i disse databasene har jeg for å beskrive faget og trinnet brukt «high school», «psychology», «junior college» og «social science». For å inkludere de didaktiske aspektene brukte jeg ord som «teaching psychology» og «didactics». For å beskrive skriveprosessen og meningsskapingen som finner sted brukte jeg «writing», «meaning making», «reflections», «emotional literacy», «understanding», «inquiry», «student journals» samt «writing in social science». Da fikk jeg opp en artikkel som handlet om hvordan man kan bruke dagbøker i læringsprosessen når man går introduksjonskurs i psykologi. Med andre ord fant jeg ikke noe av tydelig relevans. Jeg gjorde også liknende søk i databasen PsychINFO, hvor jeg fikk opp artikler med psykologisk forskning. Disse litteratursøkene tyder derfor på at det er manglende forskning på skriving i psykologi. Det er også lite som tyder på at det har vært forsket på hvordan elever skriver om psykisk helse.

Selv om det var vanskelig å oppdrive litteratur for psykologifaget spesielt, så er det likevel mye litteratur som er relevant for å undersøke hva som kjennetegner elevens forståelse av psykisk helse i psykologifaglige tekster. Derfor samlet jeg for det første litteratur som omhandler ungdom, psykisk helse i skolen, psykologifaget i videregående og skrivning. Om psykisk helse i skolen tok jeg utgangspunkt i styringsdokumenter som sier noe om hvordan temaet er inkludert i skolen i dag. For å si noe om ungdom, fant jeg relativt ny forskning gjort på norsk ungdom. Jeg ønsket også å finne noe om ungdommer i utenlandsk litteratur, gjerne i kombinasjon med psykisk helse i skolesammenheng, og dette har WHO publisert relevant litteratur om.

### **3.7 Validitet og reliabilitet**

Hammersley (1992, s. 69) definerer validitet på denne måten: «An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise». Validitet dreier seg altså om hvorvidt man undersøker det man har til hensikt å undersøke, altså om resultatene kan sies å være gyldige. Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad forskningsresultatene er troverdige og konsistente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Maxwell (2005) påpeker at man kan etterstrebe reliabilitet gjennom å ha et transparent forskningsdesign, hvor man tydelig viser hvordan man har gått frem i forskningsprosessen.

Maxwell (2005) påpeker at hensynet til validitet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. I sin redegjørelse for intervjustudier, påpeker også Kvale og Brinkmann (2015) viktigheten av å forsøke å validere gjennom alle stadier i forskningsprosessen. Igjennom studiens forløp har jeg forsøkt å ta hensyn til validitet ved at jeg har vurdert om jeg kan finne ut det jeg ønsker ved å bruke det materialet og den metoden jeg bruker, om jeg gjør logiske fortolkninger av dataene, og om jeg fremstiller svarene på en slik måte at en leser kan bedømme om det er gjort på en hensiktsmessig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Når man skal analysere og tolke tekstens meningsbærende innhold kan det oppstå en del utfordringer (Bratberg, 2017, s. 15). Maxwell (2005) påpeker at man bør løfte frem mulige validitetstrusler, altså aspekter som kan svekke studiens validitet. En særlig aktuell utfordring i dette tilfellet er at det er jeg som forsker som er instrumentet som skal gjøre tolkningene av tekstene (Creswell, 2014, s. 185). En mulig validitetstrussel i min studie er med andre ord det Maxwell (2005) kaller forskerbias. Det dreier seg om at forskerens verdier og antakelser

påvirker forskningen (Creswell, 2014, s. 188; Maxwell, 2005). Tolkingsprosessen vil nødvendigvis inneholde et aspekt av subjektivitet, og mine erfaringer, verdier og antakelser vil prege de tolkningene som jeg gjør. Dette er en av utfordringene med at forskeren er et avgjørende instrument i forskningen (Creswell, 2014, s. 185).

Med tanke på mine erfaringer som forsker, måtte jeg som nevnt omstille meg fra å lese tekstene med lærerbriller til forskerbriller. Når jeg leste gjennom tekstene måtte jeg hele tiden forsøke å omstille meg fra en vurderingstankegang til en mer fortolkende tankegang. Det er altså tydelig at erfaringen jeg har med samfunnsfaglige elevtekster gjennom studiene, praksis og jobb, påvirker måten jeg leser elevtekster på. Dette er ikke nødvendigvis en ulempe, men jeg opplevde likevel at det var viktig å reflektere over og løfte frem hvordan det påvirket lesningen min.

Jeg synes også det var interessant at det var nettopp slik jeg ganske ubevisst nærmet meg tekstene, og at det var så utfordrende for meg å se etter meningsskapning. Dette sier kanskje noe om hvordan man som faglærer leser en elevtekst. Mye av det som potensielt kan være interessant for å forstå seg på elevene og deres livsverden, sorterer man kanskje bort når man leser med vurderingskriterier i tankene. Det at jeg har studert psykologi og er lærer i faget, gjør også at jeg leser tekstene annerledes enn en som ikke har erfaring med akkurat dette faget. Når elevene for eksempel nevner noen begreper eller teorier, vil jeg alltid få assosiasjoner til hva disse innebærer, og derfor kanskje tilføye mening som egentlig ikke står i teksten. Som et eksempel kan jeg nevne at i stedet for å bare kategorisere teori som elevteksten nevner som en teori, forsøkte jeg heller å se hvordan elevene faktisk brukte teorien og hva de forsøkte å si noe om ved å bruke den.

Når jeg tolker tekstene utelukker jeg ikke at de kunne vært tolket på en svært annerledes måte (Seale, 2007, s. 381). Det jeg derimot kan gjøre, er å være bevisst mine antakelser om hva jeg vil finne, og løfte frem hvordan dette eventuelt påvirker (Maxwell, 2005). Ved å synliggjøre hvordan jeg går frem i prosessen, gjør jeg det også mulig for leseren å følge hvordan jeg har kommet frem til mine konklusjoner (Bratberg, 2017, s. 19).

For å sikre troverdighet og gyldighet i mine tolkninger, forsøker jeg å være så transparent som mulig (Maxwell, 2005). Det vil si at jeg forsøker å definere datamaterialet tydelig, og at jeg viser tydelig hvordan jeg går frem når jeg analyserer tekstene, slik at det vil være mulig for en leser å vurdere holdbarheten (Bratberg, 2017, s. 16). Mer konkret gjør jeg dette gjennom å

bruke sitater, som gjør det mulig for leseren å vurdere om jeg gjør rimelige tolkninger (Bratberg, 2017, s. 63). Jeg gjør også dette gjennom såkalt analytisk generalisering, hvor jeg knytter empirien til teoretiske perspektiver og annen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Analytisk generalisering handler om å gjøre en vurdering av hvorvidt det man finner i en studie, er relevant for hva man kan finne i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Nærmere bestemt bør jeg forklare hvorfor jeg tolker noe på en bestemt måte, og hvilke implikasjoner tolkningene får (Bratberg, 2017, s. 63). Ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, gir jeg leserne mulighet til selv å vurdere hvorvidt generaliseringen er holdbar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Jeg gjør det også gjennom det å skrive et metodekapittel, hvor jeg viser stegene i analyseprosessen min.

### **3.8 Etske betraktninger**

Både Creswell (2014), Kvale og Brinkmann (2015) og Maxwell (2005, s. 7) påpeker viktigheten av å reflektere over etiske hensyn gjennom alle stadiene i forskningsprosessen. Etisk forskningsatferd dreier seg både om å overholde moralske standarder og følge regler, men innebærer også at man kan utvise skjønn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38). Ved prosjektoppstart sendte jeg søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om å få tillatelse til å gjennomføre studien min, hvor jeg også la ved et forslag til samtykkeskjema til elevene (se vedlegg). Etter å ha fått godkjenning og tilbakemelding fra NSD, spurte jeg elevene om tillatelse til å bruke deres tekster. Ved å krysse av og underskrive her, ga elevene informert samtykke. Det innebærer at elevene er kjent med formålet med studien, at de vet hva det vil si for dem å delta, at de er klar over at deltakelse er frivillig, og at de kan trekke seg fra studien uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

I informasjonsskrivet stod det også at elevenes tekster vil bli anonymisert. Det vil si at persongjenkjenning informasjon, som for eksempel navn, ikke på noen måte ville være koblet opp til tekstene. På denne måten er elevene sikret konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det eneste som vil fremkomme av tekstene i det ferdige produktet er aktuelle sitater, men det vil ikke være mulig å gjenkjenne elevene som har skrevet det, da all informasjon om for eksempel egne erfaringer vil bli anonymisert.

Et viktig etisk hensyn når man forsker, er at studien man gjennomfører ikke skal få noen uheldige konsekvenser for de som deltar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Tidlig i

prosessen ville jeg sikre meg at jeg hadde mulighet til å gjennomføre intervjuer dersom det skulle bli aktuelt. Da jeg fant ut at dette ikke ville ha noen hensikt for det jeg skulle undersøke, forsvant også en del av det som kunne vært aktuelle etiske problemstillinger knyttet til det å skulle intervjuer elever om denne tematikken.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen om hva som kjennetegner et utvalg elevers forståelse for temaet psykisk helse i fagtekster i psykologi. Dette har jeg gjort ved å diskutere datamaterialet, og hvordan jeg har kodet det. Jeg har vist hvordan jeg har kommet frem til analysemetode, og hvordan jeg har gått frem for å analysere narrativet og diskursene i tekstene. Jeg har også vist hvordan jeg kom frem til de aktuelle teoretiske perspektivene som kan belyse problemstillingen. Avslutningsvis løftet jeg frem etiske betraktninger og mulige utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet.

## 4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet gjør jeg en analyse av elevtekster i psykologi 2. Hensikten med analysen er å besvare følgende problemstilling: «Hva kjennetegner et utvalg elevers forståelse for temaet psykisk helse i fagtekster i psykologi?». Oppgaven elevene svarer på, er utformet på en slik måte at elevene diskuterer hva psykisk helse er, samt mulige utfordringer som kan være knyttet til psykisk helse.

Når elevene skriver om psykisk helse, går de inn i en diskursorden som er strukturert gjennom etablerte diskurser om hva som kjennetegner ungdom og hva som kjennetegner psykisk helse. Elevene befinner seg i en skolediskursorden hvor en målstyringsdiskurs er viktig. For eksempel forholder elevene seg til kompetansemålene i ulike fag, og er vant til å forholde seg til ulik grad av måloppnåelse i fag. Når elevene skriver, bruker de narrative strukturer. Narrativer gir både uttrykk for en sosial virkelighet, samtidig som de også former virkeligheten når de uttrykkes. Narrativer inneholder ofte karakterer med noen bestemte funksjoner. For eksempel fant Propp i sine undersøkelser av folkeeventyr at de inneholder en skurk, en giver, en hjelper, en som etterstreber noe, en avsender og en helt (Franzosi, 1998, s. 523; Gubrium & Holstein, 2009, s. 18). Ofte struktureres narrativer på den måten at de starter med en opprinnelig situasjon, så inntreffer det en hendelse eller handling, og så får dette et utfall (Prince, 1987). Gjennom skriving driver elevene meningsskaping, og denne meningsskapingen skjer gjennom at de lager narrative framstillinger som trekker på ulike diskurser om psykisk helse.

I kapitlets første del skisserer jeg de viktigste diskursene og den narrative strukturen som fremkommer i elevtekstene. Kapitlets andre del dreier seg om kontekstualisering, hvor jeg diskuterer sammenhengen rundt selve tekstene, nærmere bestemt Psykologi 2, oppgaveteksten elevene får, hvordan psykisk helse fremstilles i læreverket, og betydningen av at elevene skriver til en tenkt mottaker. Kapitlets tredje del er en tekstnær analyse av tekstene, hvor jeg viser hvordan diskursene opptrer, og hvordan den narrative strukturen fremkommer i materialet.

### 4.1 Diskursene og narrativet

Begrepet diskursorden dreier seg om at flere diskurser kjemper om å fylle et sosialt rom med mening (Fairclough, 1995, s. 132). Diskursordener kan være samfunnet som helhet, men også mer lokale diskursordener (Fairclough, 1995). Overført til konteksten for denne undersøkelsen er det norske samfunnet og skolen diskursordener. Det at tekstene inneholder flere ulike diskurser, betyr at tekstene er preget av det Fairclough (1995) kaller interdiskursivitet.

#### 4.1.1 Målstyringsdiskursen

Målstyringsdiskursen reflekterer en målstyringstanke som fikk fotfeste i den offentlige sfære med reformbølgen New Public Management (Bie-Larsen, Harsvik & Skulberg, 2013, s. 5). New Public Management innebærer et økt fokus på blant annet mål- og resultatstyring i offentlig sektor (Bie-Larsen et al., 2013, s. 5). Målstyring innebærer at man vurderer måloppnåelse, og hvis man ikke oppnår ønskede resultater, endrer man praksis (Bie-Larsen et al., 2013, s. 9 og 14). Ideen bak resultatstyring er at det en organisasjon produserer kan måles (de Bruijn, 2007).

Skolen er et eksempel på en institusjon hvor det er et tydelig fokus på målstyring. Målstyringen i skolen kommer til uttrykk på flere nivåer, både det nasjonale, det fylkeskommunale, og det kommunale nivået (Bie-Larsen et al., 2013, s. 20). Ulike styringsdokumenter som rammeplaner og læreplaner legger også tydelige føringer for målstyringen. For eksempel forholder elevene seg til kompetansemålene som finnes i læreplanen for programfaget psykologi, og er vant til å bli vurdert i tråd med vurderingskriterier i faget.

Slik som Fairclough (1995) beskriver, så kan momenter fra en diskursorden komme inn i tekstene i en annen diskursorden. Når elevene skriver om psykisk helse trekker de for eksempel inn begrepet *kompetanse*. Dette er et begrep som brukes i skolesammenheng, for eksempel for å uttrykke hva slags kompetanse elevene er ment å opparbeide seg i et fag, eller hva slags og hvor mye kompetanse en elev har klart å tilegne seg i et fag i løpet av et skoleår. Når elevene bruker dette begrepet i sine tekster, beskriver de ulike former for kompetanse man trenger for å ha et godt liv med god psykisk helse. For eksempel skriver en elev følgende: «Skolen er en institusjon hvor lærerne og formelle sosialiseringssagenter for de har som jobb å oppdra deg og påvirke deg til å danne ulike former for kompetanse» (tekst 13). En annen elev skriver om viktigheten av å «(...) oppnå god sosial kompetanse» (tekst 3).

Begrepet kompetanse som opprinnelig brukes i en skolesammenheng, overføres til og blir en del av elevenes forståelse av psykisk helse. I tråd med Faircloughs (1995) tanke om momenter som går fra en diskursorden over i en annen, er det nettopp det som skjer her.

Målstyringstanken, som opprinnelig kommer fra den private sfære, går over i den offentlige sfære, nærmere bestemt inn i skolediskursen. Videre smitter målstyringstanken over på skolediskursen, hvor skolespråket igjen påvirker og blir en del av elevenes forståelse av psykisk helse.

Elevene trekker også på en skolediskurs, som igjen er preget av målstyringsdiskursen. Elevene som skriver disse tekstene er vokst opp med vurderingskriterier i skolesammenheng. I skolediskursen brukes for eksempel «lite god», «nokså god» og «god» for å beskrive elevenes orden og atferd. Kjennetegnene på måloppnåelse i fag beskrives gjerne i form av «god», «middels» eller «høy» måloppnåelse, eller «lav», «nokså god», «god», «meget god» og «fremragende» kompetanse. Tanken om at man oppnår mål eller innfrir forventninger i ulik grad, kan derfor ses på som en integrert del av målstyringsdiskursen. Skolediskursen har med andre ord mange elementer fra målstyringsdiskursen, og elevene trekker på dette når de beskriver god psykisk helse og et godt liv som et mål. Her har momenter fra den private sfære som diskursorden, gått over i skolen som diskursorden, som videre synliggjøres i tekstene.

Hendelser i et narrativ skjer i en bestemt rekkefølge (Hinchman & Hinchman, 1997, s. xvi). Narrativet elevene konstruerer i sine tekster, består av komponentene mål (komponent 1), noe man trenger underveis (komponent 2), hindringer (komponent 3) og konsekvenser (4). Narrativets komponenter oppstår som følge av as-if-forestillinger som forhandles frem i elevenes tolkningsverden. Slik sett passer narrativet inn i Prince (1987) sin modell av narrativet som bestående av tre bestanddeler: den opprinnelige situasjonen, en hendelse og et utfall, hvor elevene refererer til en nåværende situasjon, hva som skjer på veien og konsekvensene av det som skjer på veien. Narrativet passer også inn med Propps inndeling av narrativer i seks bestanddeler, og omformulert til spørsmål, slik Robertson (2005, s. 261) beskriver, kan man si at narrativet handler om ungdommen som skal nå et mål, at den kompliserende handlingen er hindringene ungdommen møter på veien, at elevene peker på konsekvensene av det som skjer, og hva som skjer om man ikke klarer å nå målet.

Når ungdommene skriver, henter de elementer fra ulike diskurser. Narrativet eller tolkningsverdenen som målstyringsdiskursen kan sies å være, skaper ulike mulige identiteter. Her tilbys og utvikles ulike identiteter ut ifra hvilke posisjoner som blir gjort tilgjengelig for



en i de aktuelle diskursene, kalt identitetsposisjoner (Holland et al., 1998, s. 4).

Målstyringsdiskursen tilbyr ulike identitetsposisjoner. En sentral identitetsposisjon som målstyringsdiskursen produserer, er individet som strever for å nå målet. Følgende eksempel illustrer dette: «Vi skal se bra ut, trene, få gode karakterer, ha en jobb, dra på fester og i tillegg til dette, sove nok for å yte i løpet av dagen» (tekst 14). Dette er den tydeligste identitetsposisjonen som tilbys i målstyringsdiskursen. I tillegg produserer målstyringsdiskursen også identitetsposisjonene til den mislykkede og vellykkede forelder, fordi elevene skriver om at man enten kan være en god eller en dårlig forelder som gir en god eller dårlig oppvekst. Målstyringsdiskursen tilbyr også identitetsposisjonen til barnet som enten fikk eller ble frarøvet en god oppvekst. Elevene skriver nemlig om *dårlig oppvekst* og *god oppvekst*, hvor dårlig oppvekst innebærer bruk av *feilaktige oppdragelsesstiler* (tekst 3), en *ikke optimal oppdragelse* (tekst 1), en *familie som ikke oppdrar en godt* (tekst 21), og foreldre som *mislykkes med oppdragelsen* (tekst 4). Om god oppvekst skriver for eksempel elevene at det er en oppdragelse «(...) som blir brukt mest og funker best» (tekst 4), og at det finnes en oppdragelsesstil som «(...) folk flest mener er riktig måte å oppdra barn på (...)» (tekst 18). Målstyringsdiskursen beskriver foreldre som lykkes mer eller mindre i oppdragerrollen, og innfører på denne måten et slags logisk dilemma med tanke på ungene deres, som da stiller svakere enn de andre i konkurransen om å nå målet i livet.

#### 4.1.2 Gjøre så godt man kan-diskursen

En konkurrerende diskurs til målstyringsdiskursen er gjøre så godt man kan-diskursen, som bidrar til å nyansere fortellingen om hvordan individene kan nå målet. Sammenliknet med målstyringsdiskursen er denne diskursen lite dominerende, altså preger den i mindre grad forståelsen elevene har av psykisk helse. Denne diskursen kan heller ses på som et slags motsvar til målstyringsdiskursen, men som likevel ikke får rotfeste i elevenes overordnede forståelse.

Diskurser tilbyr identiteter som individer kan identifisere seg med, og gjøre så godt man kan-diskursen tilbyr andre identitetsposisjoner enn målstyringsdiskursen. Heller enn å være styrt av mål, så har denne diskursen som utgangspunkt at alle egentlig prøver å gjøre sitt beste, og at det er innsatsen som sier noe om hvem du er, heller enn måloppnåelsen. Gjøre så godt man kan-diskursen tilbyr dermed identitetsposisjonen til individet som gjør så godt det kan. Denne identitetsposisjonen står derimot ikke sterkt, og blir overkjørt av identitetsposisjonen til

individet som strever for å nå målet. Konkurransen mellom disse to diskursene synliggjør at det er en uoverensstemmelse i elevenes overordnede narrativ. Historien som fortelles om det gode liv med den gode psykiske helsen er altså ikke helt entydig.

### 4.1.3 Selvstendighetsdiskursen og avhengighetsdiskursen

As-if-forestillingen om at man både trenger gode hjelpere på veien, og at man kan møte sabotører som kan hindre en i å nå målet, blir forsterket av de to konkurrerende diskurser elevene trekker på når de skriver: selvstendighetsdiskursen og avhengighetsdiskursen.

Avhengighetsdiskursen viser på den ene siden at man er avhengig av andre mennesker for å få en god psykisk helse. Elevene skriver blant annet om betydningen av relasjoner til andre mennesker. I tolkningsverden fremkommer det med andre ord en as-if-forestilling om at relasjoner er noe som gjør oss i stand til å nå målet vårt, dersom det er gode relasjoner (Holland et al., 1998). På den andre siden viser selvstendighetsdiskursen at man må ta ansvar i eget liv for å kunne nå målet. Avhengighetsdiskursen produserer identitetsposisjonen til individet som er avhengig av andre. Selvstendighetsdiskursen produserer derimot individet som er ansvarlig og selvstendig, og som i større grad ser det som sitt eget ansvar å gjøre de nødvendige grep for å skaffe seg god psykisk helse.

Elevene trekker også på avhengighetsdiskursen og selvstendighetsdiskursen i sin forståelse av identitet. For å nå målet, uttrykker elevene at det er viktig å *finne seg selv* og *utvikle sin identitet* (tekst 4, 9, 11, 12, 16, 18, 19). Elevene opererer med en forståelse av at man er en person, men at man også kan velge å oppføre seg som en annen. For eksempel skriver en elev følgende: «Som ungdom tar man veldig etter andre og man vil bli godt likt» (tekst 13). På den ene siden ser elevene på identitet som noe autentisk, og denne identitetsforståelsen signaliserer frivillighet, autonomi og myndighet. Her skriver elevene innenfor selvstendighetsdiskursen. På den andre siden uttrykker også elevene at man kan velge å oppføre seg som en annen, som innebærer at man forholder seg til noen *modeller for egen identitet*. Et eksempel er *idealene* ungdommen ser på sosiale medier: «Vi ser rundt oss at alle prøver hardt å sammenligne seg med idealene vi ser på instagram, facebook osv.» (tekst 14). Slik henter også elevene elementer fra avhengighetsdiskursen i sin forståelse av identitet.

Modelltankegangen elevene uttrykker for identitet, er igjen todelt. På den ene siden forholder ungdommer seg til idealer. Med narrative termer kan man si at disse idealene kan virke som gode hjelpere, som vil lede en på veien mot å utvikle seg selv og nå målet. Disse idealene

leder en egentlig på ville veier, og hindrer en i å kunne nå målet. Idealene må derfor sies å ha negativ innvirkning på individene, slik elevene beskriver det. På den andre siden forholder ungdommene seg til modeller, som er gode forbilder for egen identitet. Modellene er altså gode hjelpere og forbilder, som kan guide en på veien. Elevenes forståelse av identitet er også tydelig preget av målstyringsdiskursen, hvor målet er å være seg selv, men at man på veien kan etterstrebe målet gjennom å late som man er en annen, og på denne måten likne den man ønsker å være.

Når elevene skriver om psykisk helse, henter de også elementer fra skolediskursen, den allmenne og offentlige diskursen og den erfaringsbaserte diskursen. Elevene trekker i stor grad på skolediskursen, og de diskursive ressursene som finnes i denne diskursen. Skolediskursen er her et samlebegrep for det som nærmere bestemt kan være den psykologifaglige diskursen og lærebokdiskursen, for eksempel. Skolediskursen er som vist også preget av målstyringstankegangen. Elevene bruker også tidvis en mer erfaringsbasert diskurs, hvor de gir mening til psykisk helse på bakgrunn av egne erfaringer. De skriver også innenfor en allmenn eller offentlig diskurs, altså en diskurs om hvordan man gir mening til og snakker om psykisk helse i allmennheten og offentligheten.

## **4.2 Kontekstualisering**

I det følgende vil jeg først diskutere faktorer som kan ha påvirket elevteksternes utforming, og den diskursive og sosiale praksisen som omgir tekstene. Etter å ha gitt et overblikk over disse aspektene, vil jeg gå nærmere inn i tekstene.

### **4.2.1 Psykologi 2 og oppgaveformuleringen**

I denne masteroppgaven analyserer jeg oppgavebesvarelser som elever har skrevet i programfaget Psykologi 2. Oppgaven som elevene fikk, er en tidligere gitt eksamensoppgave fra våren 2016. Eksamensoppgavene i Psykologi 2 etterspør som regel bred kompetanse, fra flere av hovedområdene i faget: Psykologien i dag, Helsepsykologi, Sosialpsykologi og Kommunikasjon. I den aktuelle oppgaven etterspørres kunnskap og refleksjon fra flere hovedområder, særlig fra hovedområdene sosialpsykologi og helsepsykologi. Ser man på eldre eksamensoppgaver i Psykologi 2, ber samtlige av dem å knytte et tema opp til psykisk helse. Av de fire hoveddelene i faget, er altså psykisk helse og helsepsykologi alltid med.

Vektleggingen av dette temaet i eksamensoppgavene begrunnes i formål i faget: «Psykisk helse er i fokus både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og programfaget har som mål å gi basiskunnskaper om hva som hemmer og fremmer psykisk helse» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Psykisk helse er altså et så sentralt tema i psykologifaget, at det skal gjennomsyre faget.

I den aktuelle oppgaven skulle elevene koble temaet sosialisering opp mot psykisk helse:

Tema: Sosialiseringprosessen.

Oppgave: Forklar og gi eksempler på utfordringer som ungdom møter i sosialiseringprosessen. Drøft konsekvenser disse utfordringene kan ha for deres psykiske helse.

Kommentar: Sosialiseringprosessen må sees i et psykologisk perspektiv. Bruk relevante psykologiske begreper, modeller og/eller teorier i besvarelsen.

Psykisk helse blir i Psykologi 2 behandlet under hovedområdet Helsepsykologi.

Kompetansemålene i hovedområdet dreier seg om psykiske lidelser, sammenhengene mellom psykisk og fysisk helse, forebygging og behandling knyttet til psykisk helse, samt utfordringer knyttet til å leve sammen med individer med psykiske lidelser. De fleste elever som tar Psykologi 2, har hatt Psykologi 1. Kompetansemålene i Psykologi 1 har mest fokus på mer positivt orienterte problemstillinger, som livskvalitet, normalitet i forhold til psykisk helse, samt forhold som påvirker psykisk helse. Kompetansemålene dreier seg likevel også om noen mer negativt orienterte problemstillinger knyttet til psykisk helse, som rus, mobbing, stress og kriser. Når man sammenlikner Psykologi 1 og 2, ser man at det er noe forskjell hva angår tilnærmingen til temaet psykisk helse, hvor Psykologi 1 er mer orientert rundt positive aspekter ved psykisk helse, og Psykologi 2 er mer orientert mot negative aspekter ved psykisk helse, og dette gjenspeiler seg også i den aktuelle oppgaven.

I denne forbindelse er det interessant å trekke inn fokusskiftet som skjedde i psykologien da positiv psykologi ble etablert som felt av Seligman i 1998 (McNulty & Fincham, 2012).

Etableringen av dette feltet medførte at man gikk noe bort fra fokuset på hva som feiler folk, som det opprinnelig har vært mye fokus på i psykologien, til et økende fokus på hvordan folk kan ha det bra med seg selv (McNulty & Fincham, 2012). Kompetansemålene i Psykologi 2 kan på denne måten sies å avvike noe fra denne retningen innen psykologi, hvor de i større grad legger opp til å behandle tematikken psykisk helse med et fokus på negative aspekter.

Av oppgaveformuleringen ser man at ungdommen er innskrevet i teksten. De blir bedt om å skrive om ungdom, men er samtidig ungdommer selv. Dette påvirker også hvordan elevene skriver om tematikken. Ungdommen er innskrevet med en sårbarhet, hvor de blir bedt om å fokusere på utfordringer knyttet til psykisk helse, fremfor for eksempel forebygging av psykisk helse, som er mer i tråd med kompetansemålene. Ungdommene responderer på disse forventningene i tekstene sine, og fokuserer mer på negative aspekter og problemstillinger ved psykisk helse.

På den ene siden legger oppgaven opp til å kunne drøfte og reflektere rundt temaet. Den gir rom for at elevene skal drøfte, da den eksplisitt ber om en drøfting av hvilke konsekvenser utfordringer kan ha for ungdommers psykiske helse. Bakken og Andersson-Bakken (2016) har forsket på oppgaver gitt i forbindelse med lesning av ulike typer tekster i norskfaget, hvor de skiller mellom det de kaller lukkede og åpne oppgaver. Skillet mellom lukkede og åpne oppgaver er blant annet viktig fordi de kan signalisere til elevene hvorvidt en tekst er entydig, eller om den kan tolkes på ulike måter (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 17). I denne sammenhengen vil man derfor kunne anta at en åpen oppgave i større grad enn en lukket oppgave, viser at den tematikken elevene skal diskutere er kompleks, og kan tolkes på mange måter. De lukkede oppgavene har et fasitsvar, mens de åpne oppgavene kan løses på flere ulike måter (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16 og 17). Denne distinksjonen tydeliggjør derfor også potensialet for refleksjon knyttet til oppgaven. Oppgaven som elevene er blitt gitt her, kan følgelig karakteriseres som en åpen oppgave, som har flere mulige løsninger. Bruker jeg Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 17) sin videre inndeling av åpne oppgaver, faller denne oppgaven inn under kategorien vurderende oppgave, fordi elevene skal vurdere og tolke noe, samt kategorien utforskende oppgave, fordi elevene også gjerne kan bruke sekundærkilder når de skriver. Den typen oppgave elevene skriver, legger følgelig føringer for hvordan elevene skriver om tematikken sosialisering og psykisk helse. Fordi oppgaven krever en form for evaluering av konsekvensene utfordringene får for psykisk helse, kan den også sies å ta form som et høyereordens spørsmål, som legger til rette for refleksjon (Newmann, 1990).

På den andre siden setter oppgaven likevel noen begrensninger for mulighetene elevene har til å reflektere over problematikken. Oppgaven ber elevene forklare og gi eksempler på utfordringer, og konsekvensene av disse, uten å etterspørre en vurdering av hva som derimot kan føre til god psykisk helse. Slik sett gjenspeiler oppgaven kompetansemålene i Psykologi

2, da det er mye fokus på utfordringer knyttet til psykisk helse. Likevel omhandler også en del kompetansemål forebygging og behandling knyttet til psykisk helse, så den kunne inkludert dette også. Antakeligvis er oppgaven formulert på denne måten for å gi en viss retning og fokus, da en oppgave ikke skal dekke alle aspekter ved psykisk helse. Likevel gjør dette fokuset at man får en noe begrenset mulighet til å uttrykke en helhetlig forståelse for psykisk helse. Hvis oppgaven hadde etterspurt en diskusjon av hva som fører til god psykisk helse, eller hvilke grep man selv kan ta for å forebygge problemer med egen og andres psykiske helse, ville sannsynligvis tekstene ha båret preg av en mer helhetlig tilnærming til temaet.

Kompetansemålene og oppgaveformuleringer er på denne måten med på å kommunisere en bestemt forståelse av sosiale fenomener, av for eksempel psykisk helse. På denne måten setter skolefaget en agenda, som både gjenspeiler, men også er med på å skape samfunnets forståelse av psykisk helse.

#### **4.2.2 Psykisk helse i læreverket**

Fordi psykisk helse er et sentralt tema i materialet, er det særlig relevant å se på definisjonen av psykisk helse som finnes i det læreverket elevene bruker. Elevene i den aktuelle klassen bruker læreverket *Psykologi 2*, skrevet av Svendsen, Herheim og Larsen (2017), utgitt av Aschehough forlag. I læreverket tas det utgangspunkt i Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av helse fra 1948: «Helse er en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser». I boka problematiseres definisjonen ytterligere: «WHO's definisjon viser til en idealtilstand, og de fleste vil nok mene at perfekt helse er en illusjon. I dag legger WHO mer vekt på at helse må betraktes som en ressurs i dagliglivet og ikke som tilstedeværelsens mål» (Svendsen et al., 2017, s. 333). Jamfør det jeg nevnte om påvirkning av aktuelle kilder, ville det kanskje være rimelig å anta at jeg vil finne at elevene skriver om psykisk helse på den måten de gjør i læreverket. Som jeg derimot skal komme tilbake til, strider forståelsen og problematiseringen av psykisk helse i læreverket med det som elevene artikulere i sine tekster, der helse nettopp blir ansett som et mål man skal nå.

#### **4.2.3 Mottakerorientering**

Innenfor skolediskursen er det enkelte sjangere som er mer aktuelle enn andre. Dette er en form for presentasjonsskriving, der elevene skriver fagtekster som har tilhørende sjangerforventninger (Dysthe et al., 2010). Tekstene er også en del av det Fairclough (1995)

kaller en sosial praksis, altså en sosial sammenheng. Tekstene er blant annet skrevet med viten om at læreren er mottakeren, som skal lese og vurdere tekstene (Hertzberg, 2006). Elevene skriver om ungdom som ungdommer, men gjennom å skrive til læreren, skriver de også til en voksen. Det kan være interessant å diskutere hvilke muligheter og begrensninger disse aspektene ved konteksten setter for meningsskapingen i tekstene.

Oppsummert er det tydelig at det elevene skriver er preget av den sosiale og kulturelle virkeligheten som de befinner seg i, altså det Fairclough (1995) kaller den sosiale praksis. Det at de i det hele tatt skriver om denne tematikken, er et resultat av at temaet har en plass i psykologifaget, i skolen, og i samfunnet generelt. Hvordan elevene snakker om det avhenger av konteksten og de premissene de er blitt gitt for å uttrykke seg. Tekstene preges både av hvordan man i psykologifaget snakker om og gir mening til psykisk helse, i faget, i andre fag, og på skolen generelt. Det kan også tenkes at tekstene preges av hvordan man snakker om psykisk helse generelt i samfunnet, i de miljøene de befinner seg i og for eksempel i mediene.

## 4.3 Elevtekstene

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på tekstene, hva som kjennetegner dem, diskursene de trekker på, samt narrativet som fremkommer.

### 4.3.1 Ungdom som skriver om ungdom

For å undersøke hvordan elevene forholder seg til det å selv være ungdommer som skriver om ungdommer, undersøker jeg hvordan elevene bruker *personlige pronomener*. På forhånd var jeg nysgjerrig på i hvilken grad elevene ville ytre personlige meninger eller fortelle om seg selv. Jeg fant at elevene bare noen svært få ganger brukte *jeg* for å beskrive noe de selv har opplevd, eller for å uttrykke noe de selv mener. Et eksempel er i dette sitatet fra tekst 16: «Blant annet har jeg selv måtte være den som ikke kan drikke og må dra hjem tidlig for man har en kamp dagen etter for eksempel, eller ikke kunne dra ut å spise etter skolen fordi man har trening». Her trekker altså eleven på den erfaringsbaserte diskursen, og tar utgangspunkt i egne erfaringer for å underbygge et poeng. Følgende eksempel viser uttrykk for egne meninger:

Spesielt dette med status, press og kulturkrasj. Det er de tre mest viktigste og store utfordringene jeg mener at ungdommen har i dag spesielt i Norge som jeg mener er de største årsakene til stress, angst og depresjon hos de fleste unge. (tekst 20)

Det å trekke på erfaringsdiskursen er kanskje en utfordring psykologifaget har i større grad enn andre samfunnsfag. Utfordringen ligger i det at dette handler om dem selv, og at alle kan si noe om psykisk helse og andre temaer i psykologien i kraft av å ha levd et liv. Fordi faget blir nærere enn andre fag, og fort treffer mer personlig, kan det hende at elevene i psykologifaget trekker mer på erfaringsdiskursen enn i andre fag.

Stort sett skriver elevene også i tråd med fagtekstsjangeren. De trekker altså i større grad på den psykologifaglige diskursen, hvor man skal unngå å være for personlig. Jeg fant likevel at elevene noen ganger bruker *vi* og *oss* når de omtaler ungdommer. Dette tolker jeg som at de plasserer seg selv som en del av den gruppen de i oppgaveteksten er blitt bedt om å fokusere på, men at de likevel anser det som mulig å opprettholde en viss distanse til det de omtaler. Dette kommer for eksempel til uttrykk i dette sitatet:

Det er en fase av livet der vi blir ofte påvirket hva andre synes om oss og vi må finne oss selv som kan by på mange utfordringer. I denne teksten skal jeg gå nærmere inn på utfordringer ungdommer møter i sosialiseringprosessen og hvilke konsekvenser det har for deres psykiske helse. (tekst 11)

I første setning plasserer eleven seg som en del av ungdommen, men i neste setning viser eleven også at behandlingen av temaet vil foregå med en viss distanse. Her trekker altså først eleven på den erfaringsbaserte diskursen, etterfulgt av den psykologifaglige diskursen.

Elevene bruker oftere et mer upersonlig *man*. For eksempel:

Om man opplever å for eksempel ikke bli tatt godt imot enten i barnehagen eller på skolen, og å slite med å få seg venner er det tydelig ut i fra denne modellen at det kan skape utfordringer senere også. (tekst 1)

Grunnen til at elevene velger å bruke denne formen, kan være for å skape denne distansen til det de skriver, slik at det blir en fortelling om ungdom, heller enn en fortelling om dem selv. Det å bruke pronomenet *man* fungerer her som et uttrykk for målstyringsdiskursen. Det er også med på å forsterke *as-if*-forestillingen om at det er enkelte ting som bare er som det er, og som man bare må gjøre. Samtidig trekker altså elevene på avhengighetsdiskursen ved å bruke pronomenet *man*, fordi man med dette fraskriver seg ansvar for det man må eller skal gjøre, det er altså noe man har blitt pålagt av andre å gjøre.



### 4.3.2 Avhengighet versus selvstendighet

I tekstene skriver elevene mye om utfordringer som påvirker den psykiske helsen, de er også klar på at målet er et liv med god psykisk helse, men paradoksalt nok skriver de lite om hva man kan gjøre for å *bedre sin psykiske helse* (tekst 1). Det eneste som blir nevnt er fysisk aktivitet, og derfor er fysisk aktivitet med narrative termer en god hjelper på veien mot målet. Fysisk aktivitet trakk for øvrig også ungdommen som Eriksen et al. (2017) intervjuet fram som bra for den psykiske helsen. I tekstene skriver elevene også at man må ha *motivasjon, energi og overskudd*. De skriver derimot lite om hvordan man kan få god motivasjon, men mer om hva som gir dårlig motivasjon. For eksempel kan det å føle seg ensom føre til dårlig motivasjon. Gjennom å undersøke elevenes narrativ om veien til den gode psykiske helsen, får man innblikk i hva elevene ser for seg er nødvendig på veien, i tillegg til at narrative avslører hvor bevisste de er rundt egne muligheter til å nå målet.

Elevene skriver mye om det å ha *dårlig psykisk helse* (tekst 1, 12, 13, 7 og 8). Nærmere bestemt skildrer elevene ulike former for *psykiske plager* (tekst 18, 21, 20, 17, 4, 21, 13, 9, 12, 4 og 6). Begrepene om plager brukes litt om hverandre, men de bruker begrepene å *slite psykisk, psykiske vansker* eller *psykiske problemer*. Ulike typer *psykiske lidelser* (tekst 2, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21) nevnes svært mange ganger. De eksemplene som oftest brukes på psykiske lidelser, er *angst og depresjon*. Elevene skriver også om ulike *uttrykk for at man sliter psykisk*, som selvskading, rus og svekket immunforsvar. Her trekker elevene på den psykologifaglige diskursen, da de holder seg til det som er fokus i kompetansemålene i Psykologi 2, altså på de negative aspektene og utfordringene knyttet til psykisk helse. Elevene skriver altså mye om psykiske plager som hindringer for å nå målet, og med narrative termer kan psykiske plager kalles sabotører.

Det at elevene beskriver at psykisk helse på den ene siden kan være god, hvor man har motivasjon, energi og overskudd, og på den andre siden kan være dårlig, med psykiske plager, viser at målstyringsdiskursen tydelig er førende for elevenes meningsskaping hva angår psykisk helse. Det som er ekstra utfordrende, er det at elevene i liten grad er klar over hva som skal til for å nå målet, da de fokuserer mest på psykiske plager og lidelser. Den største sabotøren og hindringen er derfor nettopp det at elevene mangler bevissthet rundt hvordan de skal nå dette målet.

#### Snakke om det

Elevene uttrykker i liten grad bevissthet om hva som fører til god psykisk helse. Derfor er det interessant at de likevel beskriver at det er viktig å ha kunnskap om psykisk helse, og at det er viktig å kunne snakke om psykisk helse. En elev skriver at det er viktig å *snakke om psykiske problemer* (tekst 12), slik at flere får økt forståelse for hva det innebærer. En annen skriver at *få snakker om psykiske problemer*, og at det også er noe man *har lite kunnskap om* (tekst 21). Et par andre elever skriver om viktigheten av å bli kvitt *tabuene rundt psykisk helse* (tekst 20, 11 og 12), og da særlig psykiske lidelser. Her trekker de altså på en allmenn diskurs, hvor de antar hvor mye folk flest vet om tematikken, samt hvordan folk ser på psykisk helse og snakker om det.

En god hjelper på veien mot målet vil med andre ord være om folk kan snakke om psykisk helse, og at de kan få mer kunnskap om det. En elev skriver følgende:

Min personlige mening er at det burde være et fag om psykiske lidelser og plager, og hva det faktisk innebærer å ha det. Hva det vil si. Veldig mange vet ikke at de faktisk har en psykisk plage fordi de ikke har noe kunnskap om det. Og det er en måte å bli kvitt disse fordømmene som rundt psykiske plager. Tenåringer trenger å forstå hva dette er, sånn at man kan enten hjelpe en person du vet har der, eller sånn at du vet hvordan du kan hjelpe deg selv. (tekst 21)

Det denne eleven skriver er altså i tråd med det nye satsningsområdet folkehelse og livsmestring som fremkommer i den nye overordnede delen av læreplanen, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her trekker eleven på en allmenn diskurs, fordi psykisk helse er et aktuelt tema i tiden, men også på en skolediskurs, hvor psykisk helse er på vei inn i skolen. Hensikten med dette satsningsområdet er nettopp å sette psykisk helse på dagsorden, slik at elever kan forstå seg selv og andre bedre.

Rammene for skrivingen påvirker også hvordan elevene skriver om psykisk helse. I formålet med faget står det at elevene skal få kunnskap om hva som hemmer og fremmer psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Oppgaven legger føringer for å diskutere det som fremmer psykisk helse. Fordi oppgaven ber elevene se på utfordringer som får konsekvenser for ungdommers psykiske helse, så skriver elevene også mer orientert mot hva som hemmer ungdommers psykiske helse, enn hva som fremmer ungdommers psykiske helse. Elevene belyser likevel hva som fremmer ungdommers psykiske helse, gjennom å kontrastere hindringer på veien mot god psykisk helse, altså det som kan hemme ens psykiske helse, med det som fremmer ens psykiske helse, i form av hva man trenger på veien mot å nå målet om god psykisk helse. Slik sett drøfter altså elevene hva som kan fremme god psykisk helse. Da

er det også rimelig å anta at oppgaven legger opp til at man kan drøfte flere sider ved psykisk helse, og at man dermed har mulighet til å vise forståelse for kompleksiteten i tematikken. Det at elevene skriver så lite om hva som karakteriseres som god psykisk helse, kan altså både være et utslag av oppgaveformuleringen, men kan også tyde på at det er behov for å snakke om god psykisk helse på skolen.

Interessant nok samsvarer tanken om å sette psykisk helse på dagsorden, med det elevene implisitt beskriver som veien til god psykisk helse. En elev beskriver det nettopp slik, at en årsak til dårlig psykisk helse er at man ikke klarer å leve godt med seg selv og andre: «(...) får man en dårlig psykisk helse fordi man ikke klarer å leve i samspill med seg selv eller med andre» (tekst 13). Elevene uttrykker dermed at det å få kunnskap om hvordan man kan leve i samspill med seg selv og andre, kan øke sjansen for å nå målet om god psykisk helse. Likevel er det jo mange ting mennesker kan ha tilstrekkelig kunnskap om, men som de likevel ikke klarer å gjøre noe med, for eksempel overvekt eller miljøvennlig livsførsel. Slik sett er det elevene uttrykker i tråd med den generelle målstyringsdiskursen, hvor å få kunnskap om psykisk helse er noe man etterstreber, men som nødvendigvis ikke vil være tilstrekkelig for å nå målet om god psykisk helse.

### **Betydningen av andre**

I tråd med avhengighetsdiskursen skriver elevene at man er avhengig av *nærhet* og *omsorg* fra andre. Med utgangspunkt i Maslows behovspyramide beskriver elevene dette som et av våre grunnleggende behov: «(...) behov for kjærlighet, felleskap og sosial status» (tekst 9).

Behovet for *kjærlighet* nevnes i hele syv tekster. Elevene skriver også om ubetinget kjærlighet, og at man har behov for å føle seg elsket. Kjærlighet og sosialt fellesskap er derfor gode hjelpere på veien mot målet. Elevene trekker også frem det grunnleggende behovet for *trygghet* og *stabilitet*. I sammenheng med dette er også *tillit* og det å *stole på andre* noe som nevnes, og da ofte i forbindelse med tillit til foreldre og til andre mennesker. Det handler altså om at mennesker har grunnleggende behov for nærhet og tilknytning til andre mennesker, samt behov for å føle *tilhørighet* i en gruppe. Disse behovene kan i et figured worlds-perspektiv beskrives som as-if-forestillinger som preger hvordan elevene ser på den sosiale virkeligheten de befinner seg i (Holland et al., 1998).

Elevene skriver også om betydningen av å bli *anerkjent*, å bli verdsatt, og det å føle seg sett. Det handler også om å oppleve at *andre aksepterer en*: «Som ungdom tar man veldig etter

andre og man vil bli godt likt» (tekst 13). Noen elever uttrykker det også mer eksplisitt: «Om du ikke har egenskapene som empati, kommunikasjonsevner, konfliktløsningsferdigheter, så kan det være vanskelig å få aksept i samfunnet» (tekst 4). Hvis man ikke får aksept, kan dette være utfordrende: «Følelsen av å ikke bli akseptert er svært vanskelig for en ungdom» (tekst 7). Elevene er altså implisitt inne på hva som fører til et godt liv og til god psykisk helse, uten at de nødvendigvis sier eksplisitt hvordan dette henger sammen med god psykisk helse.

Flere skriver om *betydningen av barndommen og familien* (tekst 3, 4, 6, 11, 12, 13, 16 og 21) i primærsosialiseringen. Viktig er også det å vokse opp og ferdes i et *trygt og godt miljø* (tekst 1, 4, 7, 8, 17 og 19). Elevene skriver om betydningen av gode omsorgspersoner, for eksempel om betydningen av å ha foreldre som er lydhøre og kjærlige, som bryr seg, og er involvert. Elevene skiller også mellom *god oppvekst* og *dårlig oppvekst*. Dette skillet er i tråd med målstyringsdiskursen, da dårlig oppvekst står på den ene siden av kontinuumet og god oppdragelse på den andre, hvor ønsker å nå målet om god oppdragelse. Blant annet skriver de at man kan ha en mindre optimal eller feilaktig eller mislykket oppdragelse (tekst 1, 3, 4 og 21). En av elevene skisserer dårlige oppvekstforhold, for eksempel med *omsorgssvikt* eller *foreldre som skader barna sine* (tekst 10). *Å vokse opp i et hjem uten omsorg* (tekst 10 og 11) vil være uheldig for å nå målet om en vellykket sosialisering og en god psykisk helse.

Andre elever bruker *teorien til Baumrind om oppdragsstiler* (tekst 3, 4, 6, 8, 11, 15, 17, 18, 19 og 20) for å beskrive at det finnes noen oppdragsstiler som er mer eller mindre heldige. En hensiktsmessig oppdragsstil er at man både er tydelig og setter grenser, samtidig som man støtter barna sine og viser at man bryr seg om dem, kalt den autoritative oppdragsstilen: «Den autoritative oppdragsstilen er der foreldrene stiller krav men er samtidig støttende og lydhøre til barna sine (...)» (tekst 15). Målstyringsdiskursen er tydelig også her, hvor selv oppdragelse beskrives som noe man kan gjøre på en god eller dårlig måte. To identitetsposisjoner som tilbys innenfor denne diskursen er den mislykkede forelder, og barnet som ble frarøvet en god oppvekst. To andre identitetsposisjoner som tilbys, er den vellykkede forelder og barnet som fikk en god oppdragelse, som igjen legger grunnlaget for et godt liv med god psykisk helse.

I tillegg til familiære relasjoner i primærsosialiseringen, forteller elevene mye om betydningen av relasjoner til venner og andre i samfunnet i sekundærsosialiseringen. Spesielt mye omtaler elevene betydningen av *venner*, særlig viktigheten av å ha nære og gode venner. De skriver også om det å skaffe seg venner, bygge vennskap og få venner. Det kan tyde på at

elevene ikke ser på det å ha venner som en selvfølge, men noe man må jobbe for å få og opprettholde: «(...) finne venner som man har ting til felles med og som man klarer å omgås med uten at det er vanskelig eller stressende» (tekst 5). En elev skriver at det å få seg venner, er en forutsetning for å klare seg i samfunnet: «(...) at du skal få deg venner på skolen, jobb eller i idrett som du deltar på» (tekst 2). Målstyringsdiskursen står også sterkt her, og man må jobbe for å klare å skaffe seg venner, hvis ikke kan det hende at man ikke når målet.

*Samhandling med andre* (tekst 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16 og 19) blir i tekstene ansett som viktig, fordi man gjennom samhandling lærer normer og regler som gjelder i samfunnet. Man skal *bli en del av samfunnet* (tekst 7) og *finne sin plass i samfunnet* (tekst 8). Målet er å bli en *god samfunnsborger* (tekst 13). Dette gjør man blant annet ved å *internalisere* (tekst 7 og 12) normer og verdier som finnes i samfunnet. Man må også forholde seg til de *spilleregler* (tekst 3) som gjelder i samfunnet. *Gode rollemodeller* (tekst 1 og 19) å se opp til omtales som viktig i denne prosessen.

Noen skriver om å *bli sosialisert inn* (tekst 1, 3, 6 og 16) og *bli formet* (tekst 8, 14, og 19), men andre skriver om å *sosialisere seg inn* (tekst 4, 5, 12 og 13). Her ser man et skille mellom de som legger mest vekt på at foreldre og andre omsorgspersoner, *sosialiseringsagenter* (tekst 6, 10 og 15), *signifikante andre* (tekst 7, 10, 13, 20 og 21) og institusjoner, skal ta ansvar for å sosialisere noen. De andre legger derimot vekt på at sosialiseringprosessen i større grad er noe du selv må ta *ansvar* for. Elevene skriver om det å ta ansvar for eget liv, og det å ta sosialt ansvar: «Sosialiseringprosessen er når individet tilpasser seg samfunnet for å klare seg, men også hvordan individet påvirker samfunnet» (tekst 15).

Sandberg (2010, s. 457) beskriver at det kan være fruktbart å analysere uoverensstemmelser i narrativer, fordi man får tilgang til nyanser i en fortelling. I spenningen mellom det å bli sosialisert eller å sosialisere seg, forekommer det en slik uoverensstemmelse i det overordnede narrative elevene forteller. Her fratas individet på den ene siden ansvar i sin egen sosialiseringssprosess, fordi andre skal «sosialisere en inn». På den andre siden beskrives det også at individet selv må ta ansvar for å delta, «sosialisere seg inn» og tilpasse seg andre mennesker som man lever sammen med. Det er altså en spenning mellom avhengighetsdiskursen hvor man er avhengige av at andre skal sosialisere en, og mellom selvstendighetsdiskursen, hvor ungdom gjøres ansvarlige i det å bidra i eget og andres liv.

Når det er snakk om individets ansvar, er likevel dette ansvaret begrenset. Ansvarligheten dreier seg om å *utføre* de oppgavene man får: «Til slutt har vi ansvarlighet, som handler om å vise respekt for andres og dine egne eiendeler og arbeid, det vil også si å ta ansvar for å utføre de oppgavene man får» (tekst 8). Eleven skriver altså at man får noen oppgaver, sannsynligvis fra ulike institusjoner, i familien, i jobb og i skole, og dette har man ansvar for å utføre. Her tilbyr avhengighetsdiskursen identitetsposisjonen til individet som trenger andre, som får tildelt oppgaver den skal gjøre, og som følgelig ikke har fullstendig ansvar i eget liv. Her dominerer med andre ord avhengighetsdiskursen, fordi ungdommer fremstilles som ganske ufrie på noen måter, siden de styres av andres krav og forventninger. Elevene uttrykker altså at ungdommen bærer alt for mye ansvar.

## **Delta og fungere**

I tråd med selvstendighetsdiskursen og forestilling om ansvar for egen sosialisering, uttrykker også elevene i tekstene at man skal *ta initiativ*. For eksempel skriver en elev at man skal: «(...) ta initiativ til å prate med folk og sosialisere seg» (tekst 5). Individet må altså sørge for å være en del av samfunnet og skaffe seg de nødvendige sosiale relasjoner. Relatert til dette omtaler elevene også at *deltakelse* er viktig, nærmere bestemt det å delta i valg og offentlige debatter, og delta i sosiale sammenhenger. Igjen blir en motsetning i elevenes overordnede narrativ tydelig, hvor man på den ene siden skal ta ansvar og delta, men på den andre skal utføre oppgaver som blir tildelt en. Her står avhengighetsdiskursen i et motsetningsforhold til selvstendighetsdiskursen. I selvstendighetsdiskursen ser man her at individet tilbys en identitetsposisjon som et ansvarlig og selvstendig individ, som tar ansvar for sin egen sosialiseringssprosess ved å omgås andre mennesker og forholde seg til de reglene som gjelder. Avhengighetsdiskursen tilbyr derimot en identitetsposisjon hvor individet er mer passivt, og i større grad trenger andre. Denne posisjonen innebærer at man venter på at andre skal sosialisere en, og at man på denne måten blir tvunget til å forstå hvilke spilleregler som gjelder i samfunnet. En nyansering av det som handler om å delta i samfunnet, illustrerer denne eleven: «(...) deltar i samfunnet så mye du klarer» (tekst 2). Her kommer det altså et nytt og interessant aspekt inn, nemlig at det ikke er gitt at man klarer å delta. Dette er også i tråd med målstyringsdiskursen, hvor elevene i henhold til målstyringsdiskursens vurderingskriterier innfrir forventninger i større eller mindre grad. Samtidig trekker også eleven på en gjøre så godt man kan-diskurs, fordi man ikke kan delta mer enn man får til.

Denne distinksjonen kommer også fram i følgende sitat fra en annen tekst: «Det krever mye energi å skulle gjennomføre alt i tillegg til at man faktisk skal mestre det» (tekst 14). Her uttrykker eleven et press på at man skal *gjennomføre*, ikke bare at man skal delta så mye man klarer. Det står derimot ikke noe om hvor godt man må gjøre det for å klare det, og derfor kan det å gjennomføre også tolkes som et uttrykk for at det er viktigere å gjennomføre enn at det skal være en utmerket prestasjon. Her fremkommer det også en slags uoverensstemmelse i narrativet med de to konkurrerende diskursene, hvor målstyringsdiskursen tilbyr en nivådeling, mens gjøre så godt man kan-diskursen vurderer livets prestasjoner etter om man gjør det man kan. Her forekommer det altså en diskursiv kamp, hvor de to diskursene konkurrerer om å innholdsfylle deltakelse med mening (Bratberg, 2017, s. 55; Jørgensen & Phillips, 1999). Følgelig oppstår det også en konkurranse mellom de identitetsposisjonene som blir gjort tilgjengelig, hvor målstyringsdiskursen tilbyr identitetsposisjonen til individet som strever for å nå målet, og gjøre så godt man kan-diskursen derimot, tilbyr identitetsposisjonen til individet som gjør så godt det kan.

For å ha et *godt liv*, skriver elevene at man må *fungere* godt: «Fra vi var små har vi blitt sosialisert inn i samfunnet slik at vi skal fungere bra sammen med andre og leve et godt liv som voksne» (tekst 8). Det å fungere godt er en as-if-forestilling, som anses som en forutsetning for å kunne ha et godt liv. Det å fungere blir fremstilt med en enten-eller-tenkning, hvor man enten fungerer eller ikke. Det å fungere gir konnotasjoner til andre ting som fungerer, som systemer, situasjoner, ting hvor hvert enkelt element virker. Måten elevene bruker ordet på, gir derfor et slags utenfra-blikk på en enkelte. Hver enkelt skal virke godt, nesten som et objekt i et større maskineri, samfunnet. Skolen brukes av elevene som eksempel på et sted hvor man kan oppleve å fungere dårlig. Her trekker samtidig elevene på målstyringsdiskursen, hvor det å fungere blir sett på noe som man kan gjøre i større eller mindre grad. Dette er interessant, fordi denne as-if-forestillingen om det gode liv innebærer et liv hvor man skal lykkes i alt. Fordi det er slik elevene definerer det gode liv, så vil det å leve et liv som kjennes vanskelig, per definisjon ikke kunne være et godt liv. Lever man da et liv som fra tid til annen kan kjennes vanskelig, har man mislykkes, og ikke nådd målet.

Relatert til det å fungere, skriver elevene at det er en rekke ting man skal *takle*. Noen ting kan det ifølge elevene være vanskelig å takle, og noen ganger kan det være så vanskelig å takle at man ikke klarer å takle hverdagen sin mer. I motsetning til det å fungere, handler det å fungere mer om et blikk utenfra, mens det å takle kanskje handler mer om en opplevelse av

mestring. Ungdommen skal dermed objektivt sett, fungere og virke godt i et samfunn, samtidig som de skal ha en følelse av å mestre sitt eget liv. På veien mot målet om det gode liv og den gode psykiske helsen, kan man altså risikere at man faller fullstendig sammen, og at man ikke takler sitt livsprosjekt lenger. Det viser dette eksempelet, hvor en elev skriver at det noen ganger kan bli for mye, så mye at man bare får lyst til å *gi opp*: «Det har blitt et stort fokus på at dagens ungdom skal prestere på både skolen og i fritiden. Dette kan fort bli for mye å holde styr på og man kan føle at man ikke lenger klarer å prestere i det hele tatt og heller gi opp» (tekst 12). Dette sitatet underbygger de tendensene i materialet som handler om at hvis man ikke får det til hundre prosent, så kan man like gjerne gi opp. Her dominerer altså målstyringsdiskursen med individet som strever for å nå målet, og står i motsetning til gjøre så godt man kan-diskursen.

### **Å passe inn**

For å fungere i samfunnet, skriver elevene at man må *tilpasse seg*. En as-if-forestilling i elevenes tolkningsverden er dermed at individet ikke er sentrum, hvor andre må tilpasse seg individet, men at man for å nå målet er avhengig av å tilpasse seg andre. Da trenger man ifølge elevene samarbeidsferdigheter: «Samarbeidsferdigheter, som går ut på å kunne dele med andre, hjelpe andre og jobbe med andre» (tekst 8). Her viser elevene en forståelse av hvordan menneskers avhengighet av hverandre også gir et ansvar for hverandres psykiske helse.

I relasjon til det å ha ansvar for hverandres psykiske helse skriver elevene at man kan søke *hjelp* fra andre, for eksempel med tanke på psykiske plager: «Tenåringer trenger å forstå hva dette er, sånn at man kan enten hjelpe en person du vet har det, eller sånn at du vet hvordan du kan hjelpe deg selv» (tekst 21). De nevner også at det er viktig å ha noen å snakke med og kunne åpne seg for, slik at man ikke trenger å holde ting inne dersom man har problemer eller at noe er galt. Elevene skriver at man trenger *medfølelse* og *støtte*. Her bruker elevene avhengighetsdiskursen, hvor man er avhengige av andre. Samtidig trekker de også på selvstendighetsdiskursen fordi de hevder at man må etterstrebe å være et ansvarlig individ som hjelper andre.

Elevene skriver at det er viktig å *passe inn*, og å føle seg *innenfor*: «Dette er ulike faktorer som er viktige for barnets utvikling. utfordringer med dette er at unge ikke vet hvor de passer



inn, og hvem de skal høre på» (tekst 8). Det å skulle passe inn kan altså by på utfordringer, som også denne eleven illustrerer:

Om man opplever å for eksempel ikke bli tatt godt imot enten i barnehagen eller på skolen, og å slite med å få seg venner er det tydelig ut i fra denne modellen at det kan skape utfordringer senere også. (tekst 1)

Her skriver eleven om sosialiseringprosessen ut fra Bronfenbrenners modell (Svendsen et al., 2017). Eleven beskriver med denne modellen at det å bli godt tatt imot, og på denne måten være innenfor, er viktig for å nå målet. Her trekker elevene på avhengighetsdiskursen, som støtter opp under forestillingen om at man er avhengig av samhandling med andre mennesker for å kunne nå målet.

Det å føle seg *utenfor*, og at man ikke passer inn, beskriver elevene som en vond følelse for mennesker: «Som et resultat av å ikke mestre det sosiale kan det føre til at man føler seg utenfor og ikke passer inn, som igjen kan føre til dårlig selvfølelse» (tekst 1). For å holde seg innenfor peker flere elever på at det i stor grad er opp til ungdommen selv å sørge for at man sosialiserer seg, tilpasser seg og på denne måten holder seg innenfor. Dette sitatet eksemplifiserer dette: «Hvis relasjonen og tillitten til andre mennesker svekkes kan lede til at man ekskluderer seg fra sosiale sammenhenger, ta initiativ til å prate med folk og sosialisere seg» (tekst 5). Hvis man har en dårlig relasjon og svekket tillit til andre mennesker, kan det ifølge eleven føre til at man unngår sosiale sammenhenger, og på denne måten blir stående utenfor.

Elevene skriver også mye om at *mobbing* kan føre til svekket psykisk helse: «Det sies at de som er blitt utsatt for mobbing eller som har mobbet har dobbelt så stor risiko for å utvikle psykiske problemer som krever behandling i løpet av ungdomsårene» (tekst 20). En annen elev skriver: «Det kan også være et dårlig miljø på skolen, man kan oppleve mobbing og føle seg mindre verdt enn andre som svekker den psykiske helsen» (tekst 12). Hvis man føler at man ikke passer inn, kan en konsekvens være at en blir mobbet eller mobber andre som kompensasjon, som igjen kan påvirke den psykiske helsen i negativt. *Ensomhet* er en relatert problematikk og et sentralt tema i flere elevtekster. Elevene skriver om det å føle seg ensom og isolert, det å føle seg utenfor og alene: «Om du har det dårlig sosialt med lite venner, føler deg ensom osv. kan den påvirke psyken» (tekst 4). Ifølge eleven påvirker ensomhet og antall vennskap din psykiske helse. I en av tekstene, tekst 8, blir også ensomhet omtalt som en mulig årsak til at flere ungdommer tar livet sitt.

Gjennom distinksjonen innenfor/utenfor, det å fungere og takle, kommer nyansene i materialet frem. Det kan virke som det er tre ulike nivåer: de skriver om fungering på systemnivå, det å takle ligger mer på individnivå, mens distinksjonen innenfor/utenfor kanskje ligger på et slags mellomnivå.

I prosessen hvor man forsøker å være innenfor, er andres tilbakemeldinger viktig. Elevene skriver en del om det å *få tilbakemeldinger* fra andre i samfunnet, blant annet gjennom reaksjoner fra andre. De skriver videre at vi gjerne vil ha positive tilbakemeldinger og *ros*, men også konstruktiv kritikk. I tråd med en målstyringstanke, er tilbakemeldinger knyttet til vurdering. Derfor er det interessant å se på vurdering som en metafor, og undersøke aspektene som til sammen utgjør ulike former for *vurdering*. En motsetning til de positive vurderingene, er de negative vurderingene. Man kan bli vurdert av andre gjennom kroppsspråk: «Alt man gjør vil få en form for reaksjon, god eller dårlig, om reaksjonen er positiv vil oppførselen forsterkes, mens om den er negativ vil oppførselen korrigeres» (tekst 12). Vi er også ifølge en elev svært opptatt av vurderingene som andre gjør av oss: «Et stort problem i sosialiseringprosessen til en ungdom er at vi speiler oss i andre, både utseende, tanker og meninger» (tekst 7). Det å ikke passe inn eller å bli holdt utenfor fordi du ikke har de nødvendige egenskapene, er også vurdering som andre gjør av deg. En annen form for negativ vurdering at man blir rangert og kategorisert, uten at man vet opphavet til kategoriene eller hvem som utfører rangeringen.

En as-if-forestilling er at man kan bli utsatt for *rangering* og *kategorisering* av andre. For eksempel skriver en elev følgende: «(...) en rangering og ett skille mellom hvem som blir sett på som kule og de som blir sett på som tapere» (tekst 20). Et eksempel på en kategorisering er altså kule og tapere. Igjen beskrives det ikke hvordan disse kategoriene oppstår, hva kategoriseringen er basert på, eller hvem som kategoriserer en. Når elevene skriver om rangering trekker de derfor tydelig på målstyringsdiskursen, hvor du kan risikere at andre sitter klar med vurderingskriterier, og for eksempel vurderer deg som «nokså god», «god» eller «meget god».

Det at elevene beskriver en slags følelse av overvåkning fra et ytre blikk, kan minne om det Foucault (1999) skriver om Benthams idé om panopticon. Opprinnelig er panopticon en fengselsmodell, hvor fangevokterne står utenfor og kan se inn, mens de som er fanget, ikke vet om eller når de blir overvåket. For å unngå straff begynner fangen å overvåke seg selv, fordi han vet at han kan være overvåket (Foucault, 1999). På sett og vis minner dette om

sosialiseringprosessen, hvor man internaliserer normer og regler som vi har lært er viktige. Det foregår altså en slags reguleringsprosess, fordi vi har lært å gjøre det som forventes av oss. Det å drive egenvurdering, minner på mange måter om panopticon, da det innebærer selvregulering og overvåkning av egen læringsprosess.

I tråd med målstyringsdiskursen skriver elevene at man må *beherske* en del *krav* som stilles i samfunnet, på veien mot å nå målet. Med narrative termer kan disse kravene ses på som sabotører som hindrer en i å nå målet. Når elevene skriver om kravene blir det ikke alltid uttrykt eksplisitt med ordet *krav*, men tematikken kan likevel sies å handle om *krav*. Ifølge elevene stiller foreldre krav til sine barn, ungdom stiller krav til hverandre, og de øverste organene i samfunnet stiller krav.

I tråd med Baumrinds teori om oppdragelsesstiler, trekker en elev inn viktigheten av at foreldre stiller krav, dersom det kombineres med kjærlighet og støtte. Elevene skriver også om det å stille krav til seg selv: «Når ungdommer har så høye krav til seg selv og sammenlikner seg med andre på sosiale medier, er det ikke rart at de har en så dårlig psykisk helse» (tekst 7). Her blir kravene man stiller til seg selv omtalt som noe negativt, og som kan føre til en dårlig psykisk helse. Ungdom stiller også krav til hverandre:

Det er viktig å fremme at barn og unge stiller sosiale krav til hverandre. At unge har sosial kompetanse i samspill med skole, kommunikasjon og lek, dette er viktig for å kunne tilpasse seg i miljøet og bli komfortabel med sin egen identitet. (tekst 3)

Her blir de kravene ungdom stiller til hverandre omtalt som noe positivt, fordi det vil kunne føre til økt sosial mestring. Tendensen i materialet er likevel at kravene som stilles skaper et negativt press. Kravene er derfor først og fremst sabotører, men elevene trekker både på selvstendighetsdiskursen fordi de stiller krav til seg selv, men også på avhengighetsdiskursen fordi andre stiller krav til dem.

Elevene skriver derimot ikke noe om hvor disse kravene som blir stilt kommer fra, eller at man har noen mulighet til å bevege seg bort fra eller ignorere kravene som stilles. Sett ut ifra et figured worlds-perspektiv, er en sentral *as-if*-forestilling i narrativet at det er en rekke ting man skal beherske, samtidig som det er det er lite bevisstgjøring rundt hvor disse kravene kommer fra og om man har mulighet til å velge det bort (Holland et al., 1998). Mye tyder her på at den hegemoniske forhandlingsprosessen har resultert i at man ser på krav som noe som bare er der (Gramsci, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 43). Diskurser som får mye

makt, som målstyringsdiskursen, blir hegemoniske, og da fremstår de som naturlige, og slik har kravene blitt noe som bare er der.

En annen ting elevene beskriver at man skal beherske, er strategier for *overlevelse*. En elev skriver:

Man blir stresset av situasjonen, og dette kan få ulike konsekvenser. Kroppen reagerer ofte med fight-or flight modus, som man bruker for å overleve. Det spørres veldig på individet hvordan man reagerer. Noen kjemper for å overleve det, mens andre takler ikke presser og må gi seg. (tekst 8)

Her trekker eleven på en psykologifaglig diskurs, og bruker fagbegrepet fight-or-flight, og beskriver denne overlevelsestrategien som mennesker bruker i faretruende situasjoner. Her beskrives denne strategien derimot som en overlevelsestrategi for livet generelt. Det er interessant å se det eleven skriver om å overleve, i lys av det at elevene bor i velferdsstaten Norge. Når de tematiserer overlevelse på denne måten, hvor strategier for overlevelse er noe man må beherske, kan man lure om det er fordi de ikke stoler på at de kommer til å bli tatt vare på, eller at de ikke ønsker å bli tatt vare på. Man kan også lure på om elevene ser på det å feile, for eksempel ved at man må leve på trygd, som et uttrykk for at man ikke overlever, altså en slags død. Selv overlevelse gjøres altså til et mål, og det å overleve handler ikke bare om det å være, men det stilles så mange krav at man kan risikere å ikke overleve. Her er altså selvstendighetsdiskursen tydelig, fordi man til syvende og sist bare har deg selv å stole på.

*Sosiale medier* blir av elevene beskrevet som det man med narrative termer kan kalle en sabotør på veien mot å nå målet. Når jeg undersøker nærmere hvordan elevene skriver om sosiale medier, er det nemlig i all hovedsak med et negativt fortegn. I tekst 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18 og 21 skriver elevene om sosiale medier som noe negativt. Når man bruker sosiale medier kan man ifølge elevene bli utsatt for flere negative ting: «Kroppsidealer, humor, og antall fester man blir inviter på, er bare noen ting man blir utsatt for på sosiale medier (...)» (tekst 10). Det kan også skape et forvrengt bilde av virkeligheten: «Dette er med på å skape et forvrengt bilde av hvordan man skal være og se ut, basert på hva man ser er mest populært, altså det som får flest likes» (tekst 9). En elev skriver at sosiale medier påvirker oss mer enn man er klar over, og derfor er dette en hindring som man ikke nødvendigvis er så bevisst på: «(...) sosiale medier har større innvirkning på livet vårt enn det vi selv er klar over» (tekst 14).

Det er kun i tekst 10, og et lite drypp i tekst 9 og 12 som omtaler sosiale medier som noe positivt. Det som blir nevnt da, er at sosiale medier kan bidra til et fellesskap hvor man kan kommunisere med andre, dele og føle seg forstått. Det lille dryppet i tekst 9 dreier seg om dopamin-dusjen man får av «likes» på sosiale medier:

Sosiale medier er en stor del av ungdommens hverdag, og det er bevist av forskere at man får en slags «dopamin-dusj» hver gang man får en like eller kommentar på noe man har lagt ut på sosiale medier, og dette kan være med på å bedre selvtilliten. (tekst 9)

Denne dopamin-dusjen som likes medfører, kan likevel ses på som litt todelt, da den også gir konnotasjoner til rus og avhengighet. Det at elevene hovedsakelig omtaler sosiale medier som noe negativt, gjør at sosiale medier blir sett på som en stor hindring på veien til å nå målet. Dette samsvarer altså ikke helt med det Eriksen et al. (2017) finner i sine intervjuer, hvor tiendeklassingene også omtaler sosiale medier som noe som noe positivt, som gir glede og avkobling. Det at elevene som skriver tekstene går i tredje klasse på videregående spiller kanskje en rolle, da de i større grad reflekterer mer over de negative aspektene ved sosiale medier. Når elevene skriver til læreren sin, eller en potensiell sensor, kan det også tenkes at de skriver noe de tror læreren vil høre. Det kan også være at oppgaven legger føringer for hvordan elevene omtaler ting som kan påvirke ungdom i negativ retning fordi de blir bedt om å se på utfordringer, og derfor ikke anser det som relevant å reflektere over de mulige positive aspektene ved sosiale medier. Elevene trekker derfor først og fremst på skolediskursen for å beskrive sammenhengen mellom sosiale medier og psykisk helse, heller enn en erfaringsbasert diskurs hvor dem beskriver positive erfaringer med sosiale medier.

### **Individets følelsesliv**

I tråd med en narrativ tilnærming, uttrykker elevene at en god hjelper på veien for å nå målet er en selv. Her trekker elevene på selvstendighetsdiskursen, hvor man i stor grad er avhengig av seg selv. Elevene skriver blant annet at det er viktig å *tenke positivt om seg selv*, og å gjøre positive *vurderinger av seg selv* når de beskriver utviklingen av eget *selvbilde*. Det er også viktig at man er fornøyd med seg selv og har tro på seg selv, at man er komfortabel i sin egen kropp og at man er fornøyd med utseendet sitt. Blant annet er også det å utvikle god *selvfølelse* sentralt. Som med mye annet skriver elevene heller ikke her hva begrepet innebærer, men de skriver mer om hva som kan føre til dårlig selvfølelse. Det å føle seg

utenfor, nedlatende kommentarer fra folk, manglende «likes» på sosiale medier, høy sårbarhet kan føre til dårlig selvfølelse. Elevene skriver også at man skal være *selvsikker*:

Hvordan man er som person, og om man er selvsikker gjør det enklere å sosialisere seg, og finne venner som man har ting til felles med og som man klarer å omgås med uten at det er vanskelig eller stressende. (tekst 5)

Det å være selvsikker blir her sett på som noe positivt, noe som gjør at en klarer å komme i kontakt med andre. *Selvtillit* er også et begrep som brukes: «Det sier seg selv at her kan det dukke opp mange utfordringer på veien fordi selvtilliten ikke ligger på topp» (tekst 20).

Selvtillit er altså noe som kan gjøre det lettere å møte utfordringer. En *as-if*-forestilling er her at selvsikkerhet og selvtillit er utelukkende positivt, og at det å ha dette øker sannsynligheten for å nå målet.

Ens egne tanker og følelser kan derimot også være en sabotør og hindring for å nå målet. Ungdommene tematiserer blant annet *sårbarhet*: «Ungdomstiden kan også være en ganske sårbar og forvirrende fase (...)» (tekst 9). Ungdommer kan ofte oppleve en rekke *negative følelser* og *negative tanker*. Særlig fokuserer elevene på *fiendtlighet* og *agresjon*, men også fortvilelse, frustrasjon, hat, håpløshet, mindreverdighetsfølelse, skam, utilstrekkelighet og bekymring: «Det sies at på ungdomsskolen opplever tre av ti å være ganske mye eller veldig plaget av tanker om at «alt er slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting» (tekst 20). I intervjuene til Eriksen et al. (2017) uttrykker også elevene denne bekymringen for fremtiden.

I tråd med selvstendighetsdiskursen kan ens egne tanker og følelser hindre en i å nå målet, og dermed blir det å *tenke negativt om seg selv* en sabotør. Elevene skriver at det å tenke negativt om seg selv for eksempel handler om at man tviler på sine egne evner, misliker seg selv og føler seg mindre verdt. Disse følelsene kan likevel være det man i psykologien kaller tankefeil:

Om du ikke har noen venner eller du ikke trives med deg selv, men ikke har åpnet deg opp om det til noen, kan man føle at folk tenker negativt om deg, selv om de ikke gjør det. Du opplever «tankefeil». Om du sitter i klasserommet på skolen, alene mens en guttegjeng/jentegjeng sitter og ler. Kan du føle at det er noe galt med deg. Selv om de ikke nødvendigvis ler av deg. (tekst 13)

Eleven viser med dette at ungdommers tanker og følelser ikke nødvendigvis trenger å gjenspeile faktiske forhold i virkeligheten, men at det likevel kan oppleves som virkelig for ungdommen. Her trekker altså elevene tydelig på den psykologifaglige diskursen. Her vil det

kanskje være en forskjell mellom de elevene som tar psykologi på videregående, og de som ikke gjør det, hva angår i hvilken grad man er bevisst at dette kan skyldes tankefeil, fordi elevene har mulighet til å lære denne distinksjonen i faget. Selv om man er klar over konseptet om tankefeil på et teoretisk nivå, er det likevel ikke sikkert at en klarer å overføre denne kunnskapen til virkelige situasjoner.

Negative tanker om en selv kan være knyttet til prestasjoner. En as-if-forestilling i elevenes narrativ er at det å prestere er nødvendig for å nå målet, og man må prestere hele tiden, på flere arenaer. Målstyringsdiskursen er dermed tydelige dominerende også her, hvor det å prestere kan se ut til å være et mål for så å si alle livets gjerninger. Her kommer også identitetsposisjonen til den som strever for å nå målet gjennom tydelig frem.

Elevene skriver også om det å skulle oppnå resultater og det å skulle oppnå mål en setter seg. I tråd med målstyringsdiskursen, skriver en elev noe som kan minne om en slags egenvurdering eller overvåkning av eget arbeid:

Om man vokser opp uten å ha noe særlig krav til seg selv, kan det gjøre at det blir vanskeligere å presse seg selv til å oppnå bedre resultater, fordi de kan føle at det ikke blir noen konsekvenser uansett. (tekst 1)

Her skriver altså eleven at det er viktig at man lærer å overvåke egne resultater. Her trekker eleven både på selvstendighetsdiskursen og på avhengighetsdiskursen, fordi kravene både må komme fra en selv og fra andre. Dette kan minne om panopticon, hvor skolesystemet gjennom å oppfordre til at elevene skal drive egenvurdering, planter et utenfrablakk på elevene. Det ytre blikket blir gjennom sosialisering, og mer spesifikt egenvurdering, omformet til vårt eget blikk på eget selv. Slik sett smitter også skolediskursen over på elevenes forståelse av psykisk helse.

### **Forventningskonflikt**

En klar as-if-forestilling som fremkommer, er altså at man på veien mot målet om den gode psykiske helsen, møter mye press og stress. Beskrivelser av press og stress er svært dominerende i elevtekstene, og det fremstilles som en stor sabotør: «Du stresser med alt, og har ikke tid til noe» (tekst 4). Når elevene skriver om stress, trekker de både på den psykologifaglige diskursen, gjennom å bruke teoretiske modeller, som den biopsykososiale modellen (Svendsen et al. 2017). Samtidig trekker de også på den erfaringsbaserte diskursen, fordi de bruker egne erfaringer som sin inngang til forståelse av stress.

Elevene skriver om følelsen av å være stresset, og hvilke konsekvenser det kan få på lengre sikt: «Følelsen av å være stresset er noe de aller fleste opplever og er til en viss grad bra å føle på, men om man føler stress ofte og over lengere tid kan dette føre til større problemer» (tekst 1). Videre skriver eleven: «Det er tydelig at stress som i utgangspunktet ikke er så farlig, kan utvikle seg til noe mer alvorlig og har masse bivirkninger på lang sikt» (tekst 1). Elevene skriver at stress kan gjøre deg syk, og kan gi både psykiske og fysiske plager. Stresset kan også gjøre at man tåler mindre, og blir oftere sliten. I tolkningen av fenomenet stress kan det se ut til at elevene skriver innenfor lærebokdiskursen, siden de skiller på stress som er hensiktsmessig og stress som er negativt. Stress i små mengder blir dermed beskrevet som en hjelper på veien, mens kronisk stress kan få alvorlige konsekvenser, og fungerer som en sabotør og en hindring på veien til målet.

Elevene beskriver sammenhengen mellom stress og psykisk helse: «De fleste mennesker opplever psykiske problemer i løpet av livet sitt, og for noen uheldige som ikke er godt nok forberedt på stress vil det koke over og de vil ikke klare å takle hverdagen sin mer» (tekst 12). I dette sitatet kan det også se ut til at hvis det går galt, så er dette fordi individet ikke gjør det bra nok. Det er individet som er ansvarlig for å sørge for å gjøre det bra nok. Her tilbyr selvstendighetsdiskursen identiteten til det selvstendige og ansvarlige individet.

Elevene beskriver ulike former for press som ungdom møter: forventningspress, sosialt press, kroppspress, popularitetspress. Presset kommer fra flere hold: «Det å prestere på alle nivåer, både sosialt, hjemme og på skolen, øker presset blant ungdom» (tekst 6). Her trekker elevene på avhengighetsdiskursen, hvor andre får skylden for å skape dette presset. Elevene skriver videre at man møter ulike forventninger fra ulike hold: «Hjemme forventningen er at foreldrene vil at du skal lykkes med å få deg nok kunnskap, mens på skolen har man venner, og lærerne som forventer at du skal det hver for seg» (tekst 2). I Eriksen et al. (2017) sin studie blir foreldrene som nevnt beskrevet som støttende, mens i elevtekstene i min undersøkelse beskriver elevene derimot at også disse kan bidra til et press. En annen elev skriver om motstridende forventninger: «Mange ungdommer vil oppleve en interessekonflikt eller en rollekonflikt. En rollekonflikt er da to roller kommer i konflikt med hverandre, fordi ulike personer kan ha motstridende forventninger til en bestemt rolle, og kan føre til stress og rollekonfrontasjon» (tekst 16). Disse motstridende forventningene som ungdommen møter, kan videre skape konflikter for individet. Det er interessant at elevene vet dette, men at de ikke ser like klart hvilke rollekonflikter som utspiller seg i sitt eget liv. Skolediskursen som de



trekker på her, gir kanskje ikke rom for å trekke paralleller til eget liv, eller gjør en i stand til å forstå seg på ting i eget liv. Elevene bruker derimot en erfaringsbasert diskurs når de forsøker å forstå sitt eget liv.

Elevene trekker tydelig på en avhengighetsdiskurs i sin beskrivelse av press og forventninger. Samtidig er det også her en uoverensstemmelse i narrativet, hvor elevene henter elementer fra selvstedighetsdiskursen når de beskriver at presset også kan komme fra en selv. Elevene skriver også som tidligere nevnt, at man for eksempel skal presse seg selv til å oppnå resultater. En elev skriver om det å opprettholde en standard, som igjen skaper press. Eleven utdyper ikke hva denne standarden går ut på, eller hvem som setter den, men det ligger altså en as-if-forestilling om at det finnes en standard som man må forholde seg til. Igjen ser man at målstyringsdiskursen er blitt hegemonisk, og hvor en forestilling om en standard er noe elevene forholder seg til uten å stille spørsmålstegn ved hvor den kommer fra, eller hva man kan gjøre for å slippe å måtte forholde seg til den. Her er altså målstyringsdiskursen sterk, og identitetsposisjonen til individet som kjemper for å nå målet kommer tydelig frem.

Meningsskaping er kontekstuell, og dette blir tydelig i sammenlikningen av elevenes meningsskaping i tekstene sammenliknet med det ungdommene uttrykker i intervjuene til Eriksen et al. (2017). I intervjuene til Eriksen et al. (2017) oppgir ungdommen stress som den viktigste årsaken til psykiske helseplager. Dette samsvarer følgelig med det elevene skriver i sine tekster, siden de i stor grad vektlegger betydningen av stress og press når de skriver om utfordringer og påvirkning på psykisk helse. Når det gjelder mengden stress, beskriver elevene i tekstene at det er et konstant og økende press fra flere hold. Eriksen et al. (2017) finner derimot en mer tydelig beskrivelse av at stresset er nåværende, og at det også handler om bekymringer for å lykkes i fremtiden. I intervjuene til Eriksen et al. (2017) beskriver elevene at det negative stresset i stor grad skyldes skolesituasjonen. I elevtekstene uttrykker derimot elevene at det er mange andre faktorer som også skaper stresset og presset. I intervjuene beskriver elevene at lærerne har mye av skylden for skolestresset, mens elevene i tekstene ikke like eksplisitt skylder på lærerne. I intervjuene blir foreldrene fremstilt som en motvekt og støtte i forbindelse med stress, mens de blir omtalt mer nyansert i elevtekstene. På den ene siden blir foreldrene beskrevet som at de har krav og forventninger til ungdommen, slik som lærerne har. På den andre siden skriver elevene mye om at foreldrene gir mye støtte, omsorg og kjærlighet, som er en viktig motvekt til stresset.

Her spiller det nok en avgjørende rolle hvilken kontekst teksten er produsert i. Med andre ord er meningsskapingen som fremkommer kontekstuell. Eriksen et al. (2017) utførte gruppeintervjuer, som ikke har noen forbindelse med skolen og lærerne elevene har. Elevtøkstene i materialet er derimot skrevet på skolen, og skal leses av læreren deres, samt eventuelle andre lærere på skolen. Dette gjør kanskje at elevene velger å skrive om problematikken på en annen måte, og de legger bånd på seg hva angår å skyldes på skolen og lærerne som kilde til stress og press. I tekstene er det fokus på det sosiale presset fra venner, og fra presset en selv skaper og legger på seg selv. Elevene er også inne på flere årsaker til utseendepress i tekstene, enn det de er i intervjuene til Eriksen et al. (2017). I tekstene er altså elevene inne på at utseendepress kan skyldes det sosiale presset fra de man omgås, men også fra en selv, mens i intervjuene er ungdommen utydelige på hva det kan skyldes og hvem man kan legge skylden på. Sånn kan det altså se ut til at elevene i tekstene trekker mer på den psykologifaglige diskursen, enn den erfaringsbaserte diskursen. Jamfør redegjørelsen for begrepet drøfting i teoridelen, ligger det en forventning om at elevene skal se saker fra flere sider, og at de skal forsøke å nyansere og holde mulige årsaker opp mot hverandre, når de skriver slike tekster. På denne måten kan det tilrettelegges for en annen type meningsskaping når man skriver, og at skriveprosessen i større grad gir rom for et mer drøftende perspektiv, hvor elevene i større grad trekker på en lærebokdiskurs og på den psykologifaglige diskursen for øvrig. I intervjuene trekker derimot elevene mer på den erfaringsbaserte diskursen.

En av elevene kommer med et budskap som svært få elever formidler i tekstene: «Vi burde bruke mer tid på å rett og slett slappe av, det vil være fordelaktig for å akseptere utfordringer og faktumet om at ingen er perfekte» (tekst 3). Det denne eleven skriver om å slappe av og akseptere de utfordringene man møter på veien og ikke jage etter å skulle være perfekt, skiller seg ut fra de fleste andre tekstene. Hovedtendensen i tekstene er derimot at det å være perfekt er et mål som man må nå. Denne eleven bringer dermed inn i forståelsen av det gode liv at utfordringer er en naturlig del av livet, og at det ikke bør være et mål å skulle være perfekt. På den ene siden kan man se på dette som en kontrast til målstyringsdiskursen, hvor eleven trekker mer på gjøre så godt man kan-diskursen. På den andre siden kan det også tenkes at dette likevel ligger innenfor målstyringsdiskursen. Likevel skriver andre elever at man må prestere for å være perfekt, at det er et krav om å være perfekt, og at alt skal være perfekt hele tiden. Det å slappe av blir nærmest også sett på som en form for mestring av utfordringer. Hvis man tenker seg en skala, kan det å slappe av, i henhold til vurderingskriterier bli sett på som at man mestrer «i noen grad». Man kan også tolke dette som at det å slappe av også er et

mål man skal nå. Man skal altså både ha tid til å takle utfordringene, samtidig som man skal ha tid til å ta det med ro og stress ned i prosessen hvor man takler ulike utfordringer. Jeg tolker disse motsetningene som at elevene er klar over at det å etterstrebe å skulle være perfekt er umulig, men likevel noe man har satt seg som mål i livet, i tråd med målstyringsdiskursen.

For å kunne *lykkes* i samfunnet, skriver også elevene at man er nødt til å *balansere* det som kreves av en. Her kan det tenkes at elevene henter elementer fra en allmenn diskurs, hvis man antar at en viktig forestilling i samtida er at lykke, og kanskje det å lykkes handler om å skape balanse. Ofte blir det å lykkes i elevtekstene fremstilt som et individuelt ansvar, at individet må skape en slik balanse gjennom valgene vi gjør. Slik sett er også det å lykkes i tråd med målstyringsdiskursen, fordi man kan lykkes i større eller mindre grad. Samtidig er også selvstendighetsdiskursen rådende, fordi det er en selv som er ansvarlig for den eventuelle lykken en klarer å skape eller føle. Takler man ikke sitt livsprosjekt lenger, ved at man ikke strekker til og ikke klarer å balansere det som er nødvendig, er det ikke sikkert at man lykkes med å nå målet.

### 4.3.3 Identitet

Elevene beskriver at ungdommer er i en fase hvor de må finne ut hvem de ønsker å være, og hvem de vil bli. Det å nå målet handler altså om å *utvikle sin identitet* (tekst 5, 7, 9, 13, 17, 19 og 20). I sin forståelse av identitet trekker elevene på den ene siden på selvstendighetsdiskursen, fordi man er avhengig av seg selv for å utvikle sin identitet. På den andre siden trekker elevene på avhengighetsdiskursen, fordi individet er avhengig av andre for å kunne utvikle sitt eget syn på seg selv. I elevenes forståelse av utvikling av identitet forekommer det altså en diskursiv kamp mellom de to konkurrerende diskursene avhengighetsdiskursen og selvstendighetsdiskursen, og dette får konsekvenser for de identitetsposisjonene som blir gjort tilgjengelige i denne tolkningsverdenen.

I sin forståelse av identitet trekker også elevene på målstyringsdiskursen, fordi det å finne seg selv blir et mål, til tross for at elevene ikke nødvendigvis vet hva det vil si å finne seg selv, og hva det krever av en. I sammenheng med å finne seg selv, skriver elevene også om det å være seg selv:

(...) for eksempel Emilie som har begynt på videregående i en helt ny klasse, der hun føler at hun ikke kan være seg selv. Hun har ikke mange av de samme interessene i klassen og føler seg ikke sett. Hun begynner å prøve å være enn annen der hun får flere positive reaksjoner på å være en annen. (tekst 16)

Dette eksempelet viser at elevene i tråd med et figured worlds-perspektiv har en forestilling om at identiteten vår utvikles i samspill med andre (Holland et al., 1998). Dette eksempelet viser også at elevene tydelig opererer med en forståelse av at identitet skal være autentisk. Eleven beskriver at man er en person, og at man kan velge å oppføre seg som denne personen eller som en annen. Dette er interessant, fordi identitet blir forstått som noe autentisk og unikt på den ene siden. På den andre siden er måloppnåelsesdiskursen førende, hvor man tar etter modeller for egen atferd. Disse modellene man tar etter, kan enten være forbilder, som av elevene beskrives som positivt ladet, eller man kan ta etter idealer, som av elevene beskrives som negativt ladet.

### **Modeller for identitet**

Elevene skriver at man kan velge å oppføre seg som en annen enn den man er, i søken etter å finne sin identitet. I prosessen hvor man skal finne seg selv, tar man altså etter modeller. På den ene siden kan modeller være forbilder. Med narrative termer kan man si at disse forbildene guider en på veien mot å finne seg selv, og at de altså er gode hjelpere på veien mot å nå målet. For eksempel skriver elevene om det å *etterlikne* andre, og da særlig *forbilder*, som kjendiser og idoler. På den andre siden er noen modeller *ideal*. Disse idealene kan derimot ses på som noen som gir seg ut for å være gode og velmenende hjelpere, men som egentlig er sabotører som er ute etter å lure deg.

Slik elevene fremstiller idealer, så fungerer de mer som noe som står i veien for å nå målet, som leder en på ville veier, som altså bidrar til presset som ungdommene opplever. Seks av elevtekstene beskriver det å *sammenlikne seg med andre*. Man sammenlikner seg både med de som man identifiserer seg med: «Som oftest sammenligner man seg selv med jevnaldrende folk man kan identifisere seg med, eller folk som er del av samme gruppe som en selv: kollegaer, søsken, lagkamerater og lignende» (tekst 9). Noen ganger sammenlikner man seg også med personer som man skulle ønske man var: «Man sammenlikner seg med kjendiser, modeller og andre personer som man skulle ønske man var» (tekst 7). Sammenlikningen ser derfor først og fremst ut til å oppstå mellom jevnaldrende.

Man sammenlikner seg ofte med idealer på sosiale medier, hvor det ofte forekommer en tydelig *utseendemessig etterstreben*. En annen elev skriver: «(...) vi lever i en generasjon hvor sosiale medier er en del av hverdagen vår. Vi ser overalt hvordan en jente og en kvinne burde se ut (...)» (tekst 21). Elevene beskriver altså en forestilling om hvordan jenter bør se ut, og denne forestillingen blir blant annet produsert gjennom sosiale medier. Elevene skriver mye om kroppsidealer, hvor en av elevene beskriver dette som: «Det har blitt et ideal i Norge å være tynn og sunn (...)» (tekst 12). Det å ha en fin kropp, blir forbundet med målet om det gode liv: «Alle bilder av folk som har et bra liv med bra kropp og tid til alt, er bilder som påvirker sinnet vårt i negativ forstand» (tekst 14). Igjen holder det ikke at man har et liv, men man skal ha et bra liv, det holder ikke å ha en kropp, men man skal ha en bra kropp, og det holder heller ikke å ha tid til noe, man etterstreber å ha tid til alt. Målstyringsdiskursen er dermed stadig tydelig førende for elevenes meningsskapning knyttet til det å leve, og identiteten til den som strever for å nå målet står sterkt. Det er ikke bare det å skulle se bra ut som er sentralt, men elevene spesifiserer også at man skal se bra ut for vennene sine. Dette er interessant i forhold til Eriksen et al. (2017) sin undersøkelse, hvor ungdommene beskriver at de ikke vet hvor det utseendemessige presset kommer fra. I tekstene blir altså venner beskrevet som en mulig kilde.

En as-if-forestilling som fremkommer er altså at det eksisterer noen idealer som man forsøker å forholde seg til. Som med andre likende forestillinger, står det lite om hvor disse idealene kommer fra. Målstyringsdiskursen produserer altså en as-if-forestilling om at det finnes noen idealer for hvordan man skal se ut og oppføre seg, og dermed har målstyringsdiskursen blitt hegemonisk (Fairclough, 1995).

I sin forklaring av identitet trekker elevene også på målstyringsdiskursen, i og med at elevene uttrykker en as-if-forestilling om at identiteten din kan utformes på en heldig eller uheldig måte. Målet er å kunne være deg selv. På veien mot å bli deg selv, kan du også velge å oppføre deg som andre for å komme nærmere målet. Sett i lys av figured worlds-perspektivet, formes identiteten også ut ifra de posisjoner som blir gjort tilgjengelige for en i ulike diskurser. I målstyringsdiskursen blir altså to identitetsposisjoner gjort tilgjengelig, både individet som er seg selv, og individet som oppfører seg som en annen enn seg selv. Figured worlds-perspektivet innebærer også en forestilling om at identitet for det første handler om hvordan man forstår seg selv og hvem eller hvordan man sier til seg selv at man er. Det handler likevel også om hvem man sier til andre at man er, og hvordan man handler etter

dette. En as-if-forestilling i elevenes narrativ er dermed at man gjennom å oppføre seg som en annen enn man er, kan endre sitt egentlige jeg slik at man kommer nærmere å bli den man ønsker å være.

Når elevene skriver om å finne seg selv, skriver de også at man ikke må *miste seg selv*: «Jeg tror også man mister seg selv litt og litt når det er så stort fokus på å prestere» (tekst 14). Her viser eleven at ungdommen strever for å forsøke å passe inn, samtidig som man skal prøve å finne seg selv. Det eleven skriver, kan tyde på en as-if-forestilling om at man bare kan være seg selv når man ikke må prestere. Det kan også tyde på en as-if-forestilling om at prestasjonene en gjør, blir en del av deg og er med på å definere hvem man er. En as-if-forestilling er også her at individet ikke er født med en disposisjon for hvem man skal bli, men at man i stor grad kan påvirke denne prosessen selv. Dette igjen samsvarer med figured worlds-perspektivet hvor et sentralt poeng er at identiteten vår utvikles i samspill med andre (Holland et al., 1998).

Den diskursive kampen som foregår i forbindelse med identitetsforståelsen viser at man både er avhengig av andre og av en selv i utviklingen av sin identitet. Til syende og sist kan det likevel virke som om ungdommene legger mye av ansvaret utenfor seg selv, når det gjelder egen identitetsdannelse. På denne måten ser også elevene på identitet på noe som i stor grad er formbart, og i liten grad medfødt og urokkelig.

## 4.4 Oppsummering av analysen

I denne tekstanalysen har jeg diskutert hva som kjennetegner elevenes forståelse av psykisk helse slik den kommer til uttrykk i elevtekster i Psykologi 2. Her fremkommer det at elevenes forståelse av psykisk helse tar en narrativ form. Diskursene elevene trekker på, bidrar til å skape den narrative strukturen, og gjennom denne narrative strukturen gir elevene mening til tematikken psykisk helse og sosialisering. Det overordnede narrative elevene konstruerer, kan også ses på som en fortellingsverden, eller en tolkningsverden. Her produseres det noen as-if-forestillinger knyttet til psykisk helse.

Når elevene skriver om psykisk helse, lager de en fortelling hvor målet med livet er god psykisk helse og et godt liv. Denne fortellingen består av fire komponenter. Den første er et overordnet mål (komponent 1) om et godt liv med god psykisk helse, som man forsøker å nå. På veien mot målet er det også noe man trenger underveis (komponent 2), samtidig som man

også møter hindringer (komponent 3). På veien til målet møter man sabotører og gode hjelpere, altså møter man både noe man trenger underveis, og noe som står i veien for en underveis. Det fremkommer en as-if-forestilling om at det kan få store konsekvenser (komponent 4) å ikke nå målet og ikke mestre sitt livsprosjekt.

Elevene uttrykker et samlet narrativ, som kommer til uttrykk i alle elevtekstene. Fortellingen deres er likevel preget av noen innebygde motsetninger. Analysen har vist at elevene henter elementer fra ulike diskurser når de gir mening til psykisk helse. Med andre ord forekommer det en diskursiv kamp mellom flere konkurrerende diskurser i den diskursordenen som elevtekstene er en del av. Diskurser gjør ulike identitetsposisjoner tilgjengelig, og i forbindelse med de ulike diskursene som fremkommer i tolkningsverden blir også ulike identitetsposisjoner gjort tilgjengelig. Den dominerende diskursen er målstyringsdiskursen, som ved noen tilfeller utfordres av gjøre så godt man kan-diskursen. En sentral identitetsposisjon som tilbys i denne diskursen er individet som strever for å nå målet, og som opplever et enormt press.

To konkurrerende diskurser er selvstendighetsdiskursen og avhengighetsdiskursen. Selvstendighetsdiskursen handler om at individet må ta ansvar for eget liv, og produserer identitetsposisjonen til den selvstendige og ansvarlige ungdommen som tar ansvar i eget liv. Den konkurrerende diskursen til selvstendighetsdiskursen er avhengighetsdiskursen, som handler om at individet i stor grad er avhengig av å leve i fellesskap med andre, hvor man kan få omsorg, kjærlighet, trygghet, hjelp og støtte fra andre på veien til å nå målet. Avhengighetsdiskursen gjør altså identiteten til individet som er avhengig av andre tilgjengelig.

Den diskursive kampen mellom de ulike diskursene bidrar til å skape noen uoverensstemmelser i elevenes overordnede narrativ. Den fortellingen elevene forteller er med andre ord stort sett entydig, men også preget av indre motsetninger. Narrativet som fremkommer gir tilgang til informasjon om hvordan elevene forstår, tolker og gir mening til seg selv og den verden de befinner seg i, og til tematikken psykisk helse (Franzosi, 1998). Narrativet er derfor både et uttrykk for den sosiale virkeligheten som elevene befinner seg i, samtidig som det er med på å forme virkeligheten når det uttrykkes (Robertson, 2005).

Elevene trekker også på en skolediskurs, som igjen er preget av en målstyringstanke. Her anvender elevene ulike fagbegrep, teorier og modeller fra psykologifaget. I tillegg trekker

elevene noen ganger på en erfaringsbasert diskurs, hvor de gir mening til psykisk helse gjennom egne erfaringer. Elevene trekker også på en allmenn diskurs, hvor de tar utgangspunkt i hvordan psykisk helse blir snakket om og forstått i tiden.

Det at skolen legger til grunn en prestasjonsfremmende diskurs, målstyringsdiskursen, som igjen smitter over på hvordan elevene forstår samfunnet, psykisk helse og seg selv, er problematisk. Formålet med samfunnsfagene slik det er formulert i læreplanene er å utdanne individer som reflekterer selvstendig og kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Når elevene uttrykker en forestilling om at de må nå bestemte mål i livet, realiserer dette ikke formålet i samfunnsfagene, hvor formålet er å lære å forholde seg kritisk og selvstendig til slike målformuleringer (Børhaug, 2005, s. 177).



## 5 Konklusjon

Ungdommers forståelse av psykisk helse er viktig. Dette er også et tema som er på dagsorden, nå når folkehelse og livsmestring skal inn i læreplanene gjennom fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. I prosessen hvor dette satsningsområdet implementeres i skolen, er psykologifaget et sted hvor det går an å hente erfaringer om hvordan dette kan gjøres. Da blir det viktig å skjønne hvordan ungdommer forstår psykisk helse.

Formålet med denne masteroppgaven har vært å besvare følgende problemstilling:

*Hva kjennetegner et utvalg elevers forståelse for temaet psykisk helse i fagtekster i psykologi?*

Materialet som er brukt for å besvare problemstillingen er 21 elevtekster i Psykologi 2. Skrivning er en sentral arbeidsmåte i psykologifaget. Meningsskapning i fag kan blant annet skje gjennom skrivning. I denne sammenhengen gir tekstene tilgang til hvordan elevene skaper mening for temaet psykisk helse gjennom skrivning. Elevtekstene er skrevet med utgangspunkt i en typisk oppgaveformulering og en typisk skrivesituasjon i faget. Ved å gjøre tekstanalyse av disse tekstene fikk jeg innsikt i hvordan elevene gjennom språket uttrykker forestillinger og virkelighetsoppfatninger knyttet til psykisk helse, altså elevenes tolkningsverden.

Elevene trekker på ulike diskurser når de skriver om psykisk helse, altså forekommer det en diskursiv kamp mellom ulike konkurrerende diskurser. I sin forståelse av psykisk helse bruker elevene en skolediskurs, en allmenn diskurs og en erfaringsbasert diskurs. Elevene henter elementer fra skolediskursen, da de i stor grad bruker fagets fagbegreper, teorier og modeller når de skriver om psykisk helse. Andre ganger trekker de også på en erfaringsbasert diskurs, hvor de bruker egne erfaringer som inngang til å snakke om ulike aspekter ved psykisk helse. Noen ganger skriver elevene også innenfor en allmenn diskurs, hvor de referer til hvordan de tenker at folk flest snakker om psykisk helse, og hvor mye kunnskap folk flest har om det.

Den dominerende diskursen elevene skriver innenfor er målstyringsdiskursen. I denne diskursen har livet et mål, og målet i livet er å få et godt liv med vellykkethet og en god psykisk helse. På veien til målet blir man vurdert etter hvor flink man er til å nå målene. En konkurrerende diskurs til målstyringsdiskursen er gjøre så godt man kan-diskursen. Gjøre så godt man kan-diskursen preges av en forestilling om at man kan leve et liv hvor man gjør det

man kan, og at det ikke er gitt at man kan gjøre det som trengs for å nå målet. Gjøre så godt man kan-diskursen handler derfor mer om at det er verdt å prøve å gjøre så godt man kan, men at målet med livet ikke er å være perfekt og vellykket.

Det forekommer også diskursiv kamp mellom en selvstendighetsdiskurs og en avhengighetsdiskurs i elevenes forståelse av psykisk helse. Selvstendighetsdiskursen handler om at man må ta ansvar i eget liv, og at man selv må gjøre det som er nødvendig for å nå målet i livet. Avhengighetsdiskursen handler derimot om at man er avhengig av andre mennesker rundt seg for å kunne nå målet i livet. Her er det altså to konkurrerende forståelser som handler om hvorvidt man til syvende og sist er avhengig av andre, eller om man, når alt kommer til alt, bare har seg selv å stole på.

Gjennom diskursene blir ulike identitetsposisjoner gjort tilgjengelig. Målstyringsdiskursen tilbyr identitetsposisjonen til individet som strever for å nå målet. Dette individet forholder seg til livets mange mål, og har en klar forestilling om at man er nødt til å innfri ulike mål. Gjøre så godt man kan-diskursen tilbyr derimot identitetsposisjonen til individet som gjør så godt det kan. Dette individet ser ikke det å være perfekt og vellykket som målet med livet. Individet som gjør så godt det kan vil derimot forsøke å klare seg så godt det kan. I spenningen mellom selvstendighetsdiskursen og avhengighetsdiskursen, blir det også gjort tilgjengelig to ulike identitetsposisjoner. Selvstendighetsdiskursen tilbyr det selvstendige individet som tar ansvar i eget liv, mens avhengighetsdiskursen tilbyr individet som er avhengig av andre for å kunne nå målet i livet.

Når elevene skriver om psykisk helse konstruerer de en fortelling. Deres forståelse av psykisk helse tar med andre ord form som et narrativ. Fortellingen dreier seg om at målet med livet er god psykisk helse. På veien til målet kan man møte gode hjelpere og sabotører. Sabotørene fungerer som hindringer på veien, mens de gode hjelperne bidrar med ting man trenger på veien til å nå målet. Når elevene trekker på ulike diskurser i sin forståelse av psykisk helse, skaper dette uoverensstemmelser i elevenes narrativ. Fortellingen elevene uttrykker er derfor ikke entydig, men domineres tydelig av målstyringsdiskursen.

Elevenes forståelse for temaet psykisk helse preges av en målstyringsdiskurs som tar form som et narrativ. Det overordnede narrative elevene forteller kan også beskrives som en tolkningsverden (Holland et al., 1998). Her fremforhandles det en forestilling om at målet i livet er å etterstrebe et godt liv med vellykkethet og en god psykisk helse. I narrative

fremkommer det også en diskursiv kamp mellom ulike konkurrerende diskurser. Det at elevene trekker på ulike diskurser, skaper uoverensstemmelser i elevenes overordnede narrativ. For eksempel skapes en slik uoverensstemmelse i spenningen mellom målstyringsdiskursen og den konkurrerende gjøre så godt man kan-diskursen. Med andre ord er ikke elevenes fortelling om psykisk helse entydig.

Elevenes tolkningsverden preges av ulike as-if-forestillinger. Den overordnede as-if-forestillingen er at livet har et mål man må nå. På veien til å nå målet er det både en del man trenger, men også en del som kan stå i veien. Elevene uttrykker en as-if-forestilling om identitet, som handler om at identitet er noe autentisk, hvor man er en person, og kan velge å være seg selv. Videre kan individet også velge å oppføre seg som en annen, gjennom å etterlikne modeller. Disse modellene kan enten være idealer, som med narrative termer kan kalles sabotører, som leder deg på villspor på veien til målet. Modellene kan også være forbilder, eller gode hjelpere, som hjelper deg på veien til å nå målet om å bli og kunne være den du er.

Oppsummert kjennetegnes elevenes forståelse av at den er tydelig preget av en målstyringsdiskurs, som samtidig tar form som et narrativ. I elevenes tolkningsverden fremkommer det en forestilling om at målet med livet er å få et godt liv med god psykisk helse. Elevene trekker likevel på ulike diskurser, og den overordnede fortellingen preges dermed av innebygde uoverensstemmelser. Målstyringsdiskursen er likevel tydelig dominerende i elevenes forståelse av psykisk helse.

## 5.1 Oppgavens bidrag

Denne masteroppgaven bidrar til forståelsen av fagskriving som en meningsskapende prosess. Elevtekstene er et uttrykk for hvordan elever forstår og tolker verden rundt seg, og hvordan de forholder seg til psykisk helse. Som vist kan en lærer lese mye mer ut av elevtekster enn det man gjør om man leser tekstene med utgangspunkt i et vurderingsperspektiv. Med et vurderingsperspektiv kan man gå glipp av mye nyttig informasjon om elevers forståelse av psykisk helse. Med andre ord bidrar oppgaven i sammenheng med fagets *hvorfor*, altså begrunnelsene for innholdet og arbeidsmetodene i faget. Fagskriving er en meningsskapende prosess hvor elevene ved å bruke fagets sentrale begreper skaper forståelse for psykisk helse.

Om skriving i faget står det i læreplanen at man skal utforme presise, strukturerte tekster, hvor man gjør selvstendig bruk av fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). Dette innebærer et ganske snevert ferdighetsfokus, som likevel kan romme et større dannelsesperspektiv. Danning dreier seg om å kunne gjøre selvstendige vurderinger, samt tilpasse seg andre som deltaker i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 174). Fagskriving er altså en dannende prosess, med tanke på at det gir mulighet for meningsskapning tilknyttet temaer som psykisk helse. Videre er dette relevant med tanke på implementeringen av folkehelse og livsmestring, fordi fagskriving som arbeidsmåte gjør det mulig å skape mening og uttrykke forståelse for temaer som psykisk helse.

Denne masteroppgaven bidrar også til praksisfeltet fordi analysen synliggjør noen mulige implikasjoner for fagets *hvordan*, altså hvordan man skal undervise og hvilke arbeidsmetoder det er hensiktsmessig å anvende. Elevene uttrykker en forestilling om at livet består av en rekke mål, hvor man blir målt på hvor flink man er til å nå dem. Siden det er slik elevene ser livet, vil en sentral implikasjon for undervisningen være å etterstrebe å problematisere forestillingen elevene har. I tråd med et dannelsesperspektiv er målet med utdanning å utdanne individer som forholder seg kritisk og selvstendig til målformuleringer og forventninger, fremfor å utdanne individer som strever for å nå forhåndsbestemte mål (Børhaug, 2005, s. 177). I undervisningen vil det derfor være nødvendig å avdekke og problematisere raske slutninger samt enten-eller-tankegang, for eksempel knyttet til forestillingen om at man kan nå målet med livet eller ikke, eller forestillingen om at man enten har en dårlig eller en god psykisk helse. Som lærer i psykologi vil det være nyttig å reflektere over hvordan man kan hjelpe og støtte elevene i sin drøftingsprosess. Materialet synliggjør et behov for å lære elevene det å drøfte ved å se flere sider av samme sak, og ikke bare en for og imot-drøfting. For eksempel finnes det flere typer god oppdragelse, man kan fungere godt og dårlig, bra og mindre bra. Man kan også tjene på å bevisstgjøre elevene på en faglig diskurs og en allmenn diskurs.

I Psykologi 2 er det mer fokus på psykiske plager og lidelser enn på god psykisk helse. Når elevene har en tydelig problemorientering, hvor de fokuserer på negative aspekter ved psykisk helse fremfor positive aspekter ved psykisk helse, er dette i tråd med kompetansemålene for Psykologi 2. En konsekvens av at det i Psykologi 2 er mer fokus på negative aspekter og problemer tilknyttet psykisk helse, vil kunne være at man i undervisningen glemmer å ha en helhetlig tilnærming til psykisk helse, hvor man inkluderer de positive aspektene. Derfor er

det viktig at man i undervisningen ikke glemmer å vektlegge hvordan man kan få god psykisk helse, og at man problematiserer elevenes forestillinger ytterligere, for eksempel at man kan ha det fint uten å nå et spesifikt mål. Med andre ord kan lærere med fordel la seg inspirere av positiv-psykologi-bølgen (McNulty & Fincham, 2012). En konkret måte å gjøre dette på, er at man i undervisningen i Psykologi 2 kan inkludere kompetansemål fra hovedområdet Mennesket og helse fra Psykologi 1, hvor det er mer mindre fokus på lidelser og plager.

Når folkehelse og livsmestring implementeres som et tverrfaglig satsningsområde i samtlige samfunnsfag gjennom fagfornyelsen, kan materialet tyde på at det vil være viktig å fokusere på en helhetlig forståelse av psykisk helse, samt å problematisere forestillinger om forhåndsdefinerte krav til atferd og forventinger. På denne måten vil elever bli i stand til å mestre livene sine og kunne delta i samfunnet.

# Litteraturliste

- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 10/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 9-41) (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bie-Larsen, A. G., Harsvik, T. & Skulberg, H. (2013, 06. juni). Målstyring eller styring etter mål – utfordringer og muligheter. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202013/Temanotat\\_2013\\_04.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202013/Temanotat_2013_04.pdf)
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagets begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aare, T. (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Samlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- De Bruijn, H. (2007). *Managing Performance in the Public Sector* (2. utg.). London: Routledge.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Stress-og-press-blant-ungdom>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Franzosi, R. (1998). Narrative analysis – Or Why (and How) Sociologists Should Be Interested In narrative. *Annual Review of Sociology*, 24, 517-554. doi: 10.1146/annurev.soc.24.1.517
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?: Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 111-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hinchman, L. & Hinchman, S. K. (1997). *Memory, identity, community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Krumsvik, R. J. (2016, 25. oktober). Vil du bli psykologilektor? Hentet fra:  
<https://psykologisk.no/2016/10/vil-du-bli-psykologilektor/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 143-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Livholts, M. (2015). Discourse, Power and Representation. I M. Tamboukou & M. Livholts (Red.), *Discourse and narrative methods* (s. 79-92). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- McNulty, J. & Fincham, F. (2012). Beyond Positive Psychology? Toward a Contextual View of Psychological Processes and Well-Being. *American Psychologist*, 67(2), 101-110.  
doi: 10.1037/a0024572
- Newmann, F. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.  
doi: 10.1080/0022027900220103
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>



- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Prince, G. (1987). *A Dictionary of Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Robertson, A. (2005). Narrativanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 219-262) (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, S. (2010). What can “Lies” Tell Us about Life? Notes towards a Framework of Narrative Criminology. *Journal of Criminal Justice Education*, 21(4), 447-465. doi: 10.1080/10511253.2010.516564
- Seale, C. (2007). Quality in qualitative research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 379-389). London: SAGE Publications.
- Sjøberg, S. (2007). Kapittel 9: Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor- adjunkt- lærer* (s. 151-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (NOVA Notat 4/16). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, T. F., Herheim, Å. & Larsen, O. S. (2017). *Psykologi 2*. Oslo: Aschehoug.

- Tamboukou, M. (2015). Narrative Phenomena: Entanglements and Intra-actions in Narrative Research. I M. Tamboukou & M. Livholts (Red.), *Discourse and narrative methods* (s. 37-47). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i psykologi* (PSY1-02). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/PSY1-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- World Health Organization. (2003). Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School. Hentet fra <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Health Organization. (2014). Health for the World's Adolescents: A second change in the second decade. Hentet fra [http://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/1612\\_MNCAH\\_HWA\\_Executive\\_Summary.pdf](http://apps.who.int/adolescent/second-decade/files/1612_MNCAH_HWA_Executive_Summary.pdf)

# Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



Elin Sæther  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 08.08.2017

Vår ref: 54845 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.06.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54845</i>	<i>Fagskriving i programfag psykologi</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elin Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Christina Lunder Føyn</i>

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumenter er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's innlever for elektronisk godkjenning

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Christina Lunder Føyn, [chrislfo@student.uv.uio.no](mailto:chrislfo@student.uv.uio.no)

# Vedlegg 2: Samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Fagskriving i psykologi”*

#### **Bakgrunn og formål**

Denne studien er en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk, som skrives ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo. Formålet studien er å undersøke hvordan elever driver fagskriving i programfaget psykologi 2. Du forespørres om å delta fordi du er elev som går programfag psykologi 2.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at jeg får tilgang til din besvarelse av en oppgave i psykologi 2. Etter at du har levert teksten din, kan det hende at du får en forespørsel om å gjennomføre et intervju. Intervjuet vil kun dreie seg om teksten din. Det gjøres lydopptak av intervjuet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Det er kun ditt navn som registreres opp mot din tekst, slik at det er mulig å gjøre intervjuer i etterkant av innlevering. Etter dette vil navnet ditt ikke kunne kobles mot besvarelsen din. Det er kun din lærer, mine veiledere, og jeg som har tilgang til din tekst og evt. intervjuet knyttet til teksten. Både elevtekster og opptak fra intervju lagres på en sikker måte, og navnelistene oppbevares atskilt fra dataene.

Du vil ikke kunne gjenkjennes som deltaker i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ikke ønsker å delta eller velger å trekke deg, får dette ikke konsekvenser for din vurdering i psykologi 2. Det er kun selve skrivingen av teksten og tanker rundt dette jeg skal undersøke. Lærers vurdering av din tekst er dermed irrelevant for denne studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Christina Lunder Føyn på telefon xxx. Du kan også ta kontakt med daglig ansvarlig, Elin Sæther på telefon xxx.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

- Jeg samtykker til at min besvarelse kan brukes i denne studien
- Jeg samtykker til å delta i et eventuelt intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)