

EXPRESSIVT SKRIVANDE HOS HÖGSTADIEUNGDOMAR

- en kvalitativ textanalys av relationsbeskrivningar och känslouttryck

Linda Sällqvist
Psykologexamensuppsats

Handledare: Margit Wångby
Examinator: Roger Sages

Sällqvist, L.(2007). Expressivt skrivande hos högstadieungdomar – en kvalitativ textanalys av relationsbeskrivningar och känslouttryck. Psykologexamensuppsats, Institutionen för Psykologi, Lunds Universitet. Vol. IX (2007):05

Abstract

This study aims to investigate expressive writing in young adolescents, based on the model constructed by J.W. Pennebaker. Qualitative analysis of written essays has been conducted, the main purpose being exploring descriptions of relationships and expressions of emotions. Further- more, the intention has also been to study eventual gender differences and their forms of expressions in the essays. The participants were seventh- and eightgraders, gathered from two schools in Sweden. The total study sample was $n = 50$, 23 girls and 27 boys. 115 essays have been analyzed, based on three writing sessions. The result revealed seven main themes: expressions of emotions related to friends, school (including classmates), the opposite sex, the relationship to oneself, society, family, the writing task and the "potential reader". Finally, the results are discussed and suggestions for further research are proposed.

Nyckelord: expressivt skrivande, utvecklingspsykologi, högstadieungdomar, fenomenologi, relationsbeskrivningar, känslouttryck, könsskillnader.

Förord

Stort tack till Margit Wångby för en värdefull handledning som består av många goda råd, men också av viktiga byggstenar som lugn och eftertänksamhet. Tack även till Lars–Gunnar Lundh som delat med sig av sitt stora kunnande. Ett varmt tack till Lotta Unmack som med vänskap (och mentorskap) bidragit med stöd och visdom under resans gång.

Sist, men inte minst; ett ödmjukt tack till alla ungdomar som så generöst har bidragit med sina inlevelsefulla texter.

Innehållsförteckning

Inledning och studiens uppbyggnad	6
Teori	7
<i>Expressivt skrivande</i>	7
Bakgrund	7
Effekter av expressivt skrivande	8
Varför har expressivt skrivande positiv effekt? Olika förklaringsmodeller	8
Effekten av en potentiell läsare	10
Forskning kring expressivt skrivande hos barn och ungdomar	10
<i>Utvecklingspsykologi</i>	12
Fysisk utveckling	12
Kognitiv utveckling	14
Socioemotionell utveckling och identitetsbildandet	15
Syfte och frågeställningar	21
Metod	21
<i>Vetenskapsteoretiska utgångspunkter</i>	21
Kvalitativ metod	21
Fenomenologisk ansats	22
<i>Ett fenomenologiskt analysförfarande</i>	22
Procedur	23
Textanalys	23
Presentation av data	24
Resultatredovisning	25
<i>Känslouttryck relaterat till kompisar</i>	25
<i>Känslouttryck relaterat till skolan, klassen och klasskamraterna</i>	26
<i>Känslouttryck relaterat till det motsatta könet</i>	27
<i>Känslouttryck relaterat till den egna personen</i>	28
<i>Känslouttryck relaterat till samhället</i>	29
<i>Känslouttryck relaterat till familjen</i>	29
<i>Känslouttryck relaterat till skrivuppgiften och den ”potentiella läsaren”</i>	29
Diskussion	31
<i>Socioemotionella infallsvinklar</i>	31
<i>Självuppfattningen och identitetsbildande</i>	34
<i>Kritiska reflektioner – felkällor</i>	36

<i>Förslag på vidare forskning</i>	36
Referenslista	37
Bilaga A	40
Bilaga B	41
Bilaga C	42

Inledning

Under flera år har det funnits en allmän debatt huruvida den psykiska ohälsan hos ungdomar har ökat eller inte. En nyligen utförd utredning av SOU (Statens offentliga utredningar, 2006:77) visar på att de flesta ungdomar idag mår bra. Dock visar man samtidigt på rapporter från de senaste 10 – 20 åren där man funnit att ungdomar blivit alltmer nedstämda, oroliga, samt upplever värk och sömnsvårigheter. I DN (2005) debatterar barnombudsmannen Lena Nyberg utifrån en egen rapport om barn och ungdomars psykiska ohälsa. Hon menar att den psykiska ohälsan har förvärrats bland svenska barn och ungdomar och visar på siffror att försäljningen av antidepressiva medel hos 15 – 19-åringar har fördubblats under en treårsperiod. Vidare uppger 28% av flickorna att de mår dåligt och upptill 15% av alla barn söker hjälp. Nyberg skriver även att antalet sökande till BUP har fördubblats under en tioårsperiod. Hon menar att den psykiska ohälsan ska sättas i relation till de minskade resurserna till skolhälsovård, socialtjänst och primärvården. Avslutningsvis betonar barnombudsmannen vikten av att satsa pengar på förebyggande hälsoarbete, något som hon menar sparar både mänskligt lidande och blir en samtidig besparing för hela samhället.

Föreliggande arbete bygger på delaktighet i pilotstudier, inom SOL – projektet (självkänsla och livssituation hos tonåringar). Syftet med projektet är att studera förekomsten och utvecklingen av olika typer av psykisk ohälsa hos ungdomar i högstadiet. Som en del i undersökningen ingår expressivt skrivande som en interventionsform. Anledningen är att man vill se om skrivandet kan underlätta utvecklingen av mer funktionella former för emotionsreglering, bättre interpersonella relationer, samt motverka utvecklingen av psykisk ohälsa. Vidare är avsikten med skrivinterventionen att ungdomarna på egen hand i framtiden ska kunna använda sig av expressivt skrivande, speciellt vid emotionellt påfrestande händelser vilka upplevs svårhanterliga. Pilotstudierna har i sammanhanget utförts i syfte att hitta en optimal form för implementeringen av expressivt skrivande i högstadiemiljö.

Textmaterialet i detta arbete bygger på insamlingar från två högstadielklasser (årskurs 7 och 8), inhämtat från två skolor i södra Sverige. Ungdomarna har fått pröva expressivt skrivande vid tre tillfällen. Inom ramen för det material som samlats in vid dessa pilotstudier har jag sedan, i samråd med projektledare, valt att kvalitativt analysera högstadieungdomarnas relationsbeskrivningar och känslouttryck. Sekundärt har även könsskillnader analyserats utifrån det framkomna resultatet. Tanken bakom detta arbete är att få inblick i hur ungdomar upplever och gestaltar sin livsvärld; hur de med egna ord väljer att belysa sin tillvaro. Vid fokus på ungdomars psykiska hälsa klarläggs inte alltid hur de generellt upplever sin livssituation. Formulär och intervjuer kan ge värdefull inblick i hur ungdomar mår idag, men jag föreställer mig att ungdomars anonyma texter kan bidra med ytterligare en dimension. Kanske kommer man på sätt och vis närmare ungdomarnas verklighet i och med att deras egna beskrivningar och uttrycksformer får störst utrymme. Genom att lyfta fram dessa högstadieungdomars unika röster är min förhoppning att kunna förmedla en djupare förståelse för hur ungdomar idag upplever sin tillvaro.

Studiens uppbyggnad

Inledningsvis presenteras bakgrund och forskning kring expressivt skrivande hos barn och ungdomar. Detta åtföljs av en bredare presentation av utvecklingspsykologi och en genomgång av olika teoretiska perspektivtaganden. Därefter redovisas den metod som

undersökningen bygger på. Detta åtföljs av en resultatredovisning och avslutas med en diskuterande sammanfattning av de framkomna resultaten.

Teori

Expressivt skrivande

Bakgrund

James W. Pennebaker, psykolog och professor, ses som förgrundsgestalt till expressivt skrivande. I boken "Opening up -the healing power of expressing emotions" (1997) skriver han om hur han upptäckte den positiva effekten av expressivt skrivande när han genomgick en svår känslomässig tid i sitt privatliv. Han började skriva ner sina innersta tankar och känslor. Efter en veckas skrivande noterade han att han började se ljusare på tillvaron, och återfick en känsla av meningsfullhet och riktning i livet. I sitt professionella arbete som psykolog hade han under slutet av 70-talet och början på 80-talet studerat eftereffekten hos människor som upplevt traumatiska upplevelser (Pennebaker, 2004). Han upptäckte att personer som inte pratat med någon om händelsen löpte större risk att drabbas av dåligt mående, jämfört med dem som pratat med någon om traumat. Vidare var det 40% vanligare att de fick uppsöka psykiatrisk hjälp. Pennebaker påvisade även hur homosexuella som berättat för andra om sin sexuella orientering hade färre hälsoproblem, än personer som hållit det hemligt. Samma tendens uppvisades hos vuxna vars närstående hade tagit sitt liv, eller avlidit i en bilolycka. Dessa personer visade sig vara friskare om de hade pratat efteråt om sina upplevelser (Pennebaker, 2004).

Dessa tidiga studier ledde in Pennebaker på expressivt skrivande. I mitten av 1980-talet utförde han sin första studie på universitetsstudierande. Studenterna fick antingen skriva om emotionella och traumatiska händelser, eller mer ytliga och icke- emotionella ämnen. Man noterade hur många av studenterna som uppsökte psykiatrin, både före och efter studien genomförts. Det visade sig att gruppen som fick skriva om emotionella ämnen uppsökte psykiatrin 43% färre gånger jämfört med kontrollgruppen. Dessutom uppsökte experimentgruppen läkare, för den fysiska hälsan, hälften så många gånger än vanligtvis (Pennebaker, 2004).

Standardproceduren vid expressivt skrivande (se Bilaga A) är att låta deltagarna skriva tre dagar i följd, under 20 minuters tid. Deltagarna ombeds skriva om något ämne som haft stor känslomässig betydelse för dem, att utforska sina djupaste känslor och tankar. Det kan handla om relationer eller om bilden av sig själv. Ämnet kan vara detsamma under alla tre skrivsessionerna, eller så kan man välja att skriva om olika ämnen. Det betonas att man skriver anonymt och att man vid inlämningen inte skriver något namn. Vidare ombeds man bortse från stavning, grammatik etc., det viktigaste är att man skriver under dessa 20 minuter (Pennebaker, 1997).

Effekter av expressivt skrivande

Genom åren har forskning kring expressivt skrivande omfattat många skilda områden. Den positiva effekten av skrivandet har visat sig förbättra både den fysiska och psykiska hälsan. Bl.a. har studier visat på förbättrat immunsystem, bättre lungfunktion hos astmapatienter, minskad smärta och förbättring hos patienter som lider av reumatiska sjukdomar (Pennebaker, 2004). Vidare har man uppvisat positiva hälsoeffekter hos barn i skolåldern, nyblivna mödrar, äldre boende på vårdhem och våldtäktsoffer. Man har även funnit ett högre antal vita blodkroppar hos AIDS -patienter. Pennebaker och hans kollegor har även påvisat effekt hos universitetsstuderande som genom skrivandet har förbättrat sina betyg. Därutöver har det även lett till att arbetslösa lättare har hittat nya jobb (Pennebaker, 1997).

Pennebaker och hans medarbetare har studerat både de kortsiktiga och långsiktiga effekterna av skrivandet (Pennebaker, 2004). Under själva skrivandet har personerna visat på reducerad stress, vilket har uttryckts i bl.a mindre muskelspänning i ansiktet. Direkt efter skrivandet uppvisar personerna ett lägre blodtryck och hjärtfrekvens. När det gäller de psykologiska effekterna av skrivandet skiljer Pennebaker på de omedelbara effekterna och de långvariga. Direkt efter skrivandet är försöksdeltagarna ofta nedstämda. Dessa effekter är generellt kortvariga och brukar bestå i en eller två timmar efteråt. Därefter brukar deltagarna känna sig gladare och mindre negativa jämfört med innan skrivandet. Vidare rapporterar de att symtom såsom depressivitet, ruminering, och generell ångest, ofta minskar veckorna eller månaderna efter att de skrivit om något emotionellt berörande (Pennebaker, 2004). Studier har även visat att den sociala förmågan förbättras veckorna efter skrivandet. Detta tar sig uttryck i att deltagarna har talat mer med andra, haft lättare för att skratta, och gjort det oftare. Deltagarna har dessutom använt sig av mer ord som associeras till positiva emotioner. De blev mer socialt bekväma, bättre på att lyssna, och fungerade bättre i vänskapsrelationer (Pennebaker, 2004).

Varför har expressivt skrivande positiv effekt? Olika förklaringsmodeller.

Trots att många studier har påvisat den goda effekten av expressivt skrivande, så har man ännu inte kunnat förklara de underliggande mekanismerna till varför skrivandet är hälsobefrämjande. I boken ”Opening up - the healing power of expressing emotions” (1997) beskriver Pennebaker möjliga förklaringar till varför expressivt skrivande har visat på så goda hälsoeffekter:

Behov av avslutning och meningssökande. Pennebaker menar att människor har ett grundläggande behov av att slutföra uppgifter. Dessutom finns ett behov av att hitta en mening i händelser, och få en förståelse för den värld vi lever i. Att exempelvis kunna skriva om en traumatisk upplevelse kan då fungera som ett värdefullt verktyg i utforskandet av mening och en djupare självinsikt. Pennebaker påpekar också att när man skriver om traumat vid upprepade tillfällen så sker en gradvis förändring av perspektivförmågan. Efterhand kan man få en viss distans till händelsen och förmår ta med andra aspekter. Vidare kan man börja se att det finns komplexa orsaker till händelsen och urskilja sina egna ”sammanblandade” känslor (Pennebaker, 1997).

Den språkliga betydelsen. Pennebaker menar att då man översätter ett fenomen till språklig form så förändras sättet som det representeras, och därmed förståelsen av

fenomenet (Pennebaker, 1997). Resultat från tidigare studier visar att när deltagare skriver om samma trauma flera dagar i rad så kortas händelsen gradvis ner och summeras. Centrala kännetecken i traumat lyfts fram och analyseras; det sker en mental summering av händelsen. Pennebaker menar även att språket får betydelse eftersom expressivt skrivande är en metod där man externaliserar den traumatiska upplevelsen. När berättelsen har skrivits ner har minnet och värdet av händelsen bevarats. Detta innebär att det finns mindre anledning till att aktivt återuppleva händelsen.

Pennebaker konstruerade, 1991, datorprogrammet LIWC (Linguistic Inquiry and Word Count) för att analysera hur orden i texterna hänger samman. Bland de kategorier som gick att urskilja förekom bl.a. positiva ord (glad, skratta), "orsaksord" (eftersom, anledning) och "insiktsord" (förstå, inse). Utifrån sex skrivstudier urskiljde Pennebaker och hans medarbetare tre språkliga faktorer som kunde förutspå förbättrad fysisk hälsa (Pennebaker, 1997). Till att börja med fann man att ju mer individerna använde sig av positiva ord, desto bättre hälsa. Både väldigt höga, likväl som väldigt låga, nivåer av negativa ord korrelerade med sämre hälsa. Den tredje och viktigaste faktorn var, enligt Pennebaker, att en ökning (under skrivandets gång) av både "insiktsord" och "orsaksord" associerades med förbättrad hälsa.

Behovet av självförverkligande/ att få uttrycka sig själv. Vid en ytterligare förklaring av skrivandets hälsoeffekter, hänvisar Pennebaker till Abraham Maslow och hans behovstrappa (Pennebaker, 1997). De grundläggande behoven åtföljs av behovet av självförverkligande. Om denna drivkraft blockeras så uppstår spänningar, menar Pennebaker. Han drar en parallell till det expressiva skrivandet och ser detta som en fundamental form av förverkligande.

Konstruerande av berättelser. Att använda ord till att konstruera berättelser har ett terapeutiskt värde, enligt Pennebaker (1997). Skrivdeltagare som har visat på förbättrad hälsa efter expressivt skrivande har ofta inledningsvis skrivit om en traumatisk episod. Detta har inneburit en upplevelse, ofta utan sekvens, och i oorganiserad skrivform. I de fortsatta skrivsessionerna skapades en alltmer sammanhängande berättelse; med början, mitten och ett slut. Pennebaker menar att när berättelser är organiserade så blir händelserna mindre i omfattningen och lättare att hantera (1997).

Metaanalys. Sloan och Marx (2004) har sammanställt 27 studier som utförts på expressivt skrivande. Syftet med denna metaanalys har varit att beskriva och undersöka olika teoretiska förklaringsmodeller till det s.k. skrivparadigmet. Tre förklaringar framträdde: "*emotional inhibition*", "*cognitive adaption*", samt "*exposure/emotional processing*" (Sloan & Marx, 2004). En övergripande beskrivning ges nedan:

Kortfattat kan "*emotional inhibition*" sägas stå för en förklaringsmodell där man antar att personer som trycker undan sina känslor har tendens att i högre utsträckning drabbas av fysiska åkommor och sjukdomar. Expressivt skrivande skulle då kunna ses bidra till att känslor öppnas upp, som tidigare varit nedtryckta, och denna stressreducering medför i sin tur till ett förbättrat immunförsvar och andra hälsoeffekter. Teorin kring "*cognitive adaption*" innebär att processandet av traumatiska händelser kräver förändring av existerande scheman. På så vis skulle detta, genom skrivprocessen, även innebära en allmänt förbättrad hälsolivå. "*Exposure/emotional processing*" har sin grund i inläringsteoretiska perspektiv. Här menar man att via skrivandet exponeras individen för obehagliga stimuli som tidigare undvikits.

Genom denna upprepade ”skrivexponering” så utsläcks de tidigare reaktionerna man hade inför själva stimulit (Sloan & Marx, 2004).

Sloan och Marx (2004) drar slutsatsen att det överlag finns ett stöd för att expressivt skrivande producerar ett positivt utfall. De tre teoretiska modellerna står var och en för möjliga förklaringar till hälsoeffekten av skrivparadigmet. Dock föreligger även motsägande data inom varje teori. Således går det inte att dra några slutsatser utifrån denna metaanalys. Sloan och Marx föreslår emellertid ett annat perspektivtagande; att ingen enskild teori är tillräcklig, utan istället tänker man sig att en kombination av de teoretiserade mekanismerna som kan stå som alternativ förklaring. Pennebaker för själv ett resonemang kring Sloan och Marxs metaanalys. Han menar att en orsak till att ingen enskild teori kan stå som bakomliggande teoretisk modell skulle kunna bero på att expressivt skrivande påverkar människor på många olika nivåer. Han menar att det då ingår både kognitiva, emotionella, sociala samt biologiska faktorer (Pennebaker, 2004).

Effekten av en potentiell läsare

Slutligen förekommer en diskussion huruvida en ”potentiell” läsare har betydelse för den positiva effekten vid skrivinterventionen. Frattaroli har författat en metaanalys som tar upp denna frågan (Frattaroli, 2006). Bl.a. hänvisar hon till en egen studie, från 2003, där man vid interventionen gav deltagarna möjlighet att skriva på sitt eget språk. Trots att många uppgav sig föredra att skriva på ett icke-engelskt språk så skrev de sina texter på engelska. Endast två av över 300 skrivdeltagare valde sitt eget språk. Anledningen till detta kan vara många, menar Frattaroli. Dels kan det faktum att de skrev vid ett amerikanskt universitet medfört sociala krav på deltagarna, men det kan även antas att de valde det engelska språket just för att de ville få sina texter lästa. Frattaroli hänvisar även till en annan studie (e.g., Levey-Thors, 2000) där möjlighet gavs att deltagarna efter skrivinterventionen fick behålla sin texter om de så ville. Det visade sig att över 90% av deltagarna valde att ändå lämna in texterna.

Forskning kring expressivt skrivande hos barn och ungdomar

Väldigt lite forskning har gjorts på expressivt skrivande hos barn och ungdomar. Den forskning som finns har fokuserat på själva hälsoeffekten och inte på innehållet av deras texter. Dock har informell läsning av textprotokollen utförts i vissa av studierna.

Soliday, Garofalo och Rogers (2004) har studerat hur intervention med expressivt skrivande påverkar den psykiska och fysiska hälsan hos ungdomar. Studien omfattade 106 ungdomar i åttonde klass. Skoleleverna fördelades slumpmässigt till att antingen skriva om negativa händelser eller skriva om ”neutrala” händelser. Studien visade på att antalet positiva ord som eleverna uttryckte, från första till sista skrivtillfället, ökade med 75% i experimentgruppen. (I kontrollgruppen minskade istället antalet positiva känslorord alltmer under de tre sessionerna.) Studien visade även på att skrivinterventionen bidrog till minskning av psykisk stress och bidrog till en mer positiv livsinställning, och denna positiva effekt bestod långvarigt. En informell genomgång av texterna visade på att högstadieläverna skrev om varierande emotionella ämnen, detta inkluderade bl.a. problem i familjen, i relation till kompisarna eller skolrelaterade problem. Man noterade även att eleverna använde sig av möjligheten att uttrycka sin kreativitet i form av små teckningar och dikter. Detta tolkade man som att yngre populationer kan tänkas känna sig mindre begränsade av skrivinstruktionerna (2004).

Reynolds, Brewin och Saxton utförde (2000) en skrivintervention på barn mellan 8-13 år i syfte att undersöka dess effekt på den mentala hälsan, skolnärvaron och skolprestationen. Sammanlagt deltog 192 barn. Barnen delades in i tre grupper; de som skrev om ett negativt skrivämne, de som fick skriva om ett neutralt ämne och en kontrollgrupp som inte skrev överhuvudtaget. Uppföljning gjordes efter två månader där man mätte hälsoeffekter och skolprestationsförmågan. En generell hälsoeffekt kunde uppvisas, dock inga specifika positiva resultat. Reynolds m.fl. menar i sin artikel att det är fullt teoretiskt möjligt att ändå från och med 10 årsålder dra nytta av det expressiva skrivandet. De beskriver hur barnen gradvis förstår alltmer komplexa emotioner, t.ex. stolthet, skam och skuld. Runt 10-årsåldern börjar barn även bli mer medvetna om ambivalenta och ”dubbla” känslor. Vidare ökar medvetenheten i hur de kan använda strategier för att kontrollera och dölja emotioner. De får förståelse för de kognitiva processerna som involveras. Reynolds m.fl. (2000) hänvisar även till en opublicerad studie av Pennebaker och Springer (1995) där man utforskade skriveffekten på barn från tredje klass upptill åttonde klass. Hälften av barnen fick instruktionen att skriva om sina innersta tankar och känslor kring händelser som de upplevt som svåra och jobbiga. Kontrollgruppen fick skriva om ett neutralt ämne. I de framkomna resultaten visade det sig att bland de äldre skolbarnen (från sjätte till åttondeklass) förelåg en ökning av negativa ord och en minskning i användandet av de positiva orden. Detta var vidare relaterat till en ökning, under de tre skrivsessionerna, av andelen insiktsord och ord förknippade med orsakssammanhang. Dessa faktorer sågs vara signifikant relaterat till en minskning av skolfrånvaro kopplat till sjukdom.

I sin artikel hänvisar Reynolds et al. (2000) även till forskning kring barns välmående (Hill, Laybourn & Borland, 1998). Man upptäckte här att den vanligaste källan till nedstämdhet berodde på att barnet blivit osams med sin kompis. Andra skäl var mobbning och andra retsamma uttrycksformer. Det kunde även röra sig om straff som utförts av någon vuxen, eller att någon i barnets närmaste omgivning inte hållit sitt löfte. Slutligen inverkade sjukdom och dödsfall i familjen vid nedstämdhet. Barnens känslor visade sig framförallt vara sammankopplade till den dagliga interaktionen med familj, kompisar och skola. Reynolds et al. (2000) genomförde en informell läsning av texterna från den egna studien. I den grupp som fick skriva om något emotionellt ämne, var vanliga teman vänskapsrelationer, familj, skola, lärare, orättvisa situationer, pojkvän resp. flickvän, sjukdom, prov och annat skolarbete. Många av barnen, framförallt flickorna, skrev om vänskap, osäkerhet kring kompislojalitet och andra ämnen som relaterades just till vänskap. Erfarenheter av mobbning och att bli retad var också vanliga teman för både pojkar och flickor. De äldsta barnen skrev även om pojkvänner resp. flickvänner och om relationsproblem. Reynolds m.fl. kunde vidare urskilja kognitiva processer i skrivandet, t.ex. insiktsrelaterade ord, ett emotionellt processande och försök till rationalisering av händelsen i fråga.

I en nyligen genomförd studie (Warner, et al. 2006) undersöktes effekten av expressivt skrivande hos unga astmapatienter. 50 ungdomar mellan 12 och 17 år delades in i två grupper; en grupp som fick skriva om emotionellt stressfyllda upplevelser och en kontrollgrupp som skrev om neutrala skrivämnen. Man undersökte bl.a. huruvida de ungdomar vars textprotokoll efterhand uppvisade både en högre andel negativa likväl som positiva känslord, likväl som insiktsord och orsaksord, skulle uppvisa de mest hälsobefrämjande effekterna. Resultatet visade på att den grupp som fick skriva om emotionella ämnen uppvisade en förbättrad hälsa, likväl som ökad förmåga att internalisera problem. Av resultaten drogs slutsatsen att expressivt skrivande förbättrar både den emotionella och beteendemässiga funktionen hos ungdomar med astma, likaså förbättrades själva astmasymtomen. Framförallt var det emotionella processandet och den kognitiva omstruktureringen vid skrivandet betydelsefulla

faktorer för de hälsobefrämjande effekterna. Beträffande innehållet i texterna skrev alla utom en deltagare om händelser som inneburit negativ stress för dem. Bland de beskrivna stressorer förekom händelser kring vänner, familjemedlemmars, eller egna skador eller sjukdomar (17,5% av texterna), död eller rädsla för döden (17,5%), familjekonflikter (15%), stress relaterat till idrottsaktiviteter (14,8%), skolrelaterad stress (11,3%) och övriga stressorer av blandad karaktär (15%). Vid en språklig analys av texterna visade det sig att både experiment- och kontrollgruppen använde lika stor andel positiva känslor. Dock uppvisade experimentgruppen en högre andel negativa känslor, likväl som insikts- och orsaksord.

Utvecklingspsykologi

Ungdomsperioden kan ses som en milstolpe i utvecklingen där barndomens utvecklingsfaser fullbordas, en mer självständig tillvaro startar nu (Tetzchner, 2005). Under ett fåtal ungdomsår sker en mycket snabb utveckling av individen, från att vara barn till att bli vuxen. Det finns olika sätt att kategorisera de förändringar som sker i ungdomsåren. En vanlig indelning som görs är mellan fysisk-, kognitiv- och socioemotionell utveckling (inkluderat identitetsbildningen). Dock finns i realiteten inga klara gränslinjer, det sker ett samspel mellan alla utvecklingsaspekter. Olika teorier kan även betona en viss sida av utvecklingen mer än andra. Utöver detta skall man ha i åtanke att den period som betecknar ungdomsåren, cirka 12 – 19 år, är oerhört snabb utvecklingsmässigt och mycket hinner hända under denna tid. Det förekommer även stora individuella skillnader under dessa år, delvis p.g.a. att puberteten startar vid olika tidpunkter för olika individer (Hwang & Nilsson, 2003). I denna uppsats har jag valt att utgå från ovanstående indelning. Ansatsen har varit att ge en bredare bild av ungdomsutvecklingen. Jag har inbegripit några av de vanligaste förekommande teorierna som kopplas till just ungdomsutvecklingen. Teorivalen har gjorts i åtanke att de är välkända och ”allmänt vedertagna” vid beskrivandet av ungdomsutvecklingen. Skälet till denna mer differentierade teoretiska ansats har även varit att resultatet i denna studie kan tänkas spegla väldigt många olika utvecklingsaspekter. Dessutom har jag eftersträvat en mer aktuell kunskap om ungdomars livsvillkor i den västerländska kultur som råder idag.

Begreppet ungdom ges även andra benämningar i litteraturen, ibland används begreppet adolescens och ibland tonåring. Adolescensbegreppet hör hemma inom den psykoanalytiska traditionen och avser den psykologiska mognaden (Gillberg & Hellgren, 2001). I denna uppsats har jag valt att omväxlande använda mig av begreppen tonåring och ungdom eftersom de speglar valet av en mer övergripande beskrivning av utvecklingspsykologin. På så vis undviks tveksamheter kring vilken teoretisk tradition begreppet härrör från.

Fysisk utveckling

Könsmognaden

Puberteten är en viktig aspekt i ungdomsåldern. Det sker hormonella förändringar, utseendet förändras, fortplantningsförmågan utvecklas och ungdomarna får en ny upplevelse av den egna kroppen. Detta påverkar även den allmänna självuppfattningen (Tetzchner, 2005). Perioden omfattar den fysiologiska könsmognaden, vilket rör sig om de första ungdomsåren, cirka 12 – 16 årsålder. För flickor uppnås vanligen puberteten mellan 11 – 14 årsåldern. För pojkar sker den i regel mellan 12 – 15 årsålder (Havnesköld & Risholm, 2002).

Det är inte alltid som den fysiska utvecklingen är i takt med den psykologiska mognaden. Det föreligger med andra ord psykologiska aspekter när det gäller tidpunkten för pubertetsutvecklingen för flickor respektive pojkar. Vidare kan tidpunkten för när puberteten startar inverka på hur tonåringen blir bemött av andra. Exempelvis kan en tidigt fysiskt utvecklad tonåring ibland inte vara redo för förväntningar som finns kring sex (Erling & Hwang, 2002). Tetzner (2005) menar att vissa flickor som mognar tidigt varken är kognitivt eller emotionellt förberedda på sexuella närmanden, eller andra sociala reaktioner som en mer fysiskt mogen kropp kan medföra. Vidare kan tidig pubertet ofta vara mer förknippat med lägre självkänsla, och otillfredsställelse med den egna kroppen för flickor. Däremot så är de pojkar som mognar tidigt mer nöjda med sig själva än jämnåriga pojkar med senare pubertetsmognad. Tetzner (2005) menar även att dessa skillnader kan ses återspegla dels betydelsen av utseende och kroppsupplevelse i puberteten, och dels att det har olika betydelse med kroppen för pojkar och flickor under ungdomsåren.

Kroppsuppfattningen

De kroppsliga förändringarna förstärker ungdomarnas medvetenhet om att tillhöra ett visst kön. Schultz (1994) beskriver det som att det sker en ”polarisering” av de två könen. Ungdomarna börjar känna av de förväntningar som könsrollerna är knutna till. I början kan dessa roller tendera att överdrivas, ofta som ett sätt att dölja osäkerhet men även eftersom media och reklam (med dess skönhetsideal) idealiserar det manliga respektive det kvinnliga i bilder. Även kamraters attityder påverkar ungdomarna i hur de ser på sin kropp. Schultz (1994) menar att de snabba kroppsliga förändringarna som sker i tonåren vidare kan medföra en identitetsförvirring för ungdomarna. Om de inte har gått igenom de tidigare utvecklingsfaserna på ett tillfredsställande sätt kan det uppstå ett främlingskap inför det egna självet.

Hwang och Nilsson (2003) beskriver hur dagens västerländska kultur uppvisar en stark kroppsfixering. Kroppsuppfattningen styrs bl.a. av de ideal och de normer som finns i samhället. Idealen är idag snäva (och allt svårare att uppnå); män ska vara långa och muskulösa medan kvinnor har kravet på sig att vara smala. Dessa ideal påverkas ungdomar av, oron över hur man ser ut upptar deras tid mer än någonsin. Självkänslan är starkt relaterad till kroppsuppfattningen, vilket framförallt gäller för flickor. Man kan se det som att den fysiska utvecklingen får både sociala och psykologiska konsekvenser. Människor tenderar att bilda sig en uppfattning om varandra utifrån de yttre egenskaperna. Det bemötande som tonåringen får inverkar på självkänslan, och de roller som ungdomarna tror att de förväntas ha. Av denna anledning är det viktigt att tonåringen får en korrekt och realistisk uppfattning av sin kropp. Detta gäller både beträffande den egna bilden man har av sig själv, likväl som hur andra uppfattar ens yttre. När ungdomar har en negativ kroppsuppfattning har de oftast en negativ bild av sig själva överlag. Detta medför att de hamnar i riskzonen för andra problem, som exempelvis nedstämdhet och depressiva symtom (Hwang & Nilsson, 2003).

Sexualitet

Under tonårsperioden föreligger ofta ett intensivt känsloliv, och sexualiteten är en av människans mest grundläggande drifter (Havnesköld & Risholm, 2002). Både längtan efter kärlek och närhet, likväl som sexuell lust blir allt viktigare under tonåren. Man ställs nu inför nya utmaningar som att bl.a. bemästra de kroppsliga förändringarna likväl som en vuxen sexualitet. Ungdomarna skall nu integrera sexualiteten med den egna självbilden. Att testa sin

sexualitet kan också fungera som ett sätt att framhålla sin självständighet, identitet och vuxenhet. (Erling & Hwang, 2002; Hwang & Nilsson, 2003). Schultz (1994) menar att flickor har ett mycket större behov av att få uppleva intimitet och anknytning i samband med sexuella upplevelser jämfört med pojkar. Flickor har samtidigt ofta ett mer osäkert förhållande till sexualiteten. Själva samlaget kan då få större betydelse, i bemärkelsen att pojkar kan se det som en positiv upplevelse medan flickor ibland kan känna sig utnyttjade och använda. Fortfarande föreligger i samhället en syn där många sexuella erfarenheter ger pojkar status, medan flickor istället kan ges dåligt rykte. Flickor kopplar också i större utsträckning det sexuella till kärlek och förälskelse, medan pojkar kan blanda in mer av lust och prestation kring samlaget. Hwang och Nilsson (2003) presenterar aktuella undersökningar (Edgard, 1992; Folkhälsoinstitutet, 2000) på ungdomars sexuella erfarenheter. De visar på att ungdomar överlag ser sina sexuella erfarenheter som både spännande och positiva. Medianåldern för flickors samlagsdebut är ca. 16 år, medan den är något senare för pojkar. En mindre andel av ungdomarna anger att de i efterhand ångrar debuten eftersom de inte känt sig mogna. De flesta upplever sig emellertid ha varit emotionellt mogna då det inträffat.

Kognitiv utveckling

Den kognitiva utvecklingen kan beskrivas som tänkandets utveckling, eller informationsperspektivet. Ungdomarna utvecklar nu en ny förmåga att bearbeta information, att lagra den och sedan kunna använda den vid bl.a. problemlösning. Jan Ramström (1993) sammankopplar den kognitiva utvecklingen med självuppfattningen: ”Det egna självet är inte längre något givet. Det kan betraktas, jämföras med andra och tänkas om. Självet blir något som det teoretiskt sett är möjligt att forma som man vill. Man upplever ett ansvar för sitt själv” (Ramström, 1993, s.101).

Piagets utvecklingsteori

En pionjär inom det kognitiva utvecklingsperspektivet är Jean Piaget. Han såg den kognitiva utvecklingen som en ständigt pågående och föränderlig uppbyggnadsprocess (Havnesköld & Risholm, 2002). Piagets utvecklingsteori är en stadieteori, dessa definieras utifrån de förändringar som utvecklas i de kognitiva strukturerna. Den kognitiva utvecklingen har fyra stadium; det ena stadiet är en förutsättning för det nästa och barnen kommer igenom stadierna på sina individuella sätt (Jerlang et al., 2006). Enligt Piagets sätt att se utvecklingsskedena så står tonåren, cirka. 11 –12 år och uppåt, för det fjärde stadiet vilket kallas *de formella operationernas stadium*. Detta är den högsta mognadsnivån och betecknar det formella och abstrakta tänkandet. Ungdomarna kan frigöra sig från det konkreta och istället föreställa sig möjligheter som kan ligga bortom fakta eller verklighet (Havnesköld & Risholm, 2002). De får således lättare att växla mellan det abstrakta och det konkreta. Ibland kan det nya tankesättet kallas för ”tänkande av andra ordningen”, vilket står för ett slags självgranskande förmåga. Ungdomarna har nu lättare att urskilja olika infallsvinklar på ett problem. De kan hitta fler alternativa synsätt vid olika situationer. De utvecklar nu även förmågan att tänka över sitt tänkande, d.v.s. metakognition, vilket inbegriper det egna känslolivet (Hwang & Nilsson, 2003). Det formellt operationella tänkandet medför vidare att tonåringen kan börja genomskåda, överväga och få insikt i normer rent intellektuellt. Detta bidrar till att man kan konfrontera tidigare ”inlärda” normer vilka oftast har sitt ursprung i de vuxnas egna ideal och föreställningar. Det kritiska tänkandet med dess ifrågasättande kan även riktas mot tonåringen själv, som då kan bli mycket självkritisk (Jerlang et al., 2006).

Egocentrism

Tonåringar kan ibland tendera att uppfatta sig själva som alltings medelpunkt, och kan tro att de drar till sig mer uppmärksamhet än vad de i själva verket gör (Hwang & Nilsson, 2003). Detta kan bl.a. kännetecknas av den fysiska uppenbarelsen och klädval, likväl som en bristande förståelse av att andra människor inte är lika intresserade av detsamma som de själva (Tetzchner, 2005). Vidare förekommer uppfattningar av att ingen annan kan ha samma känslor eller upplevelser som de själva har. Hwang och Nilsson (2003) refererar till David Elkind (1967, 1981) som menar att tonåringar upplever sig vara omgivna av en ”inbillad publik”. De tycker sig således konstant stå i fokus på sin egen sociala scen. Detta skulle då kunna förklara varför många ungdomar kan verka så självmedvetna. Även Tetzchner (2005) refererar till David Elkind (1967) i det att han betecknar ungdomsegocentrismen som en social- kognitiv stil som utvecklas på grund av att ungdomar fortfarande inte har förmågan att skilja mellan sitt eget och andras intressefokus. Däremot så har de förmågan att föreställa sig andra människors tankar. Att sedan egocentrismen avtar beror enligt Elkind på att ungdomar lär sig via deltagande i sociala samspel och får erfarenhet av olika situationer, på så vis får de insikt i andras perspektiv (Tetzchner, 2005).

Att vara egocentrisk skall inte jämföras med att vara egoistisk. Piaget såg egocentrismen som att abstraktionsförmågan inte är tillfullo utvecklad, därför uppvisar ungdomar en större grad av egocentrism. Långt upp i skolåldern präglas barnet av det centrerade tankesättet. I takt med att man skaffar sig fler erfarenheter av livet så utvecklas den mer subjektiva formen av förstånd till en mer decentrerad förståndsstruktur. Denna sociala förståelseformen (d.v.s. att man har möjlighet att sätta sig in i andra människors situation) är inte färdigutvecklad förrän efter 14 – 15 årsålder, enligt Piagets teori (Jerlang et al., 2006).

Socioemotionell utveckling och identitetsbildande

Tonåringens känsloliv influeras av många utvecklingsfaktorer. Utöver de tidigare nämnda aspekterna, fysiologisk mognad och kognitiva förmågor, så föreligger nu även nya identitetsstrukturer, såsom förändrade vänskapsrelationer, förändring i familjerelationer, en ny form av intimitet och förälskelse. Därutöver ställs nu andra krav i skola, och från samhället, där vuxenlivet hägrar. Carlsson (1987) beskriver det som att tonåringen befinner sig i en ”marginell position”, ibland förväntas de vara ett barn och ibland en vuxen individ. Ju svårare dessa olika förväntningar är att genomskåda för tonåringen, och ju mer obestämda, desto mer problemfyllt blir tillvaron för dem. Tetzchner (2005) beskriver hur ungdomar ofta har mycket starka emotionella upplevelser. De har en större självupptagenhet, och självmedvetenhet, som är kopplat till många faktorer. Socioemotionellt växlar de också mellan att vara barn och vuxen, och frigörelsen från föräldrarna spelar en stark roll i deras liv. Det finns en större närhet till vännerna, och man skall försöka hitta sin plats i samhället och finna en vuxentillvaro.

Tetzchner (2005) redogör för studier beträffande ungdomarnas starka känsloliv som visar på att ungdomar generellt upplever fler händelser som emotionellt negativa jämfört med 9 – 11-åringar (Larson & Ham, 1993; Larson & Lampman – Petraitis, 1989; Rutter, 1976). Dock resonerar Tetzchner att även om detta antagande kan göras så spelar andra faktorer in som inte behöver ha med själva ungdomsutvecklingen att göra. Yttre faktorer som t.ex. byte av skola, stress i sociala situationer, osäkerhet i sin egen roll, och de förändrade kraven i skolan spelar också in vid ökad emotionalitet (Tetzchner, 2005).

Rosenblum och Lewis (2006) beskriver ungdomars starka känsloupplevelser som delvis varande en funktion av att de inkorporerar nya kognitiva och fysiologiska upplevelser. Dessa faktorer inverkar på tonåringens uppfattning av sin egen utveckling. Utöver detta erfar de nu händelser i den sociala miljön, och nya krav, som inte föreligger på samma vis i vuxenålder. Som exempel redovisar Dusek och Guay McIntyre (2006) studier på hur ungdomarnas övergång till högstadiet inverkar negativt på deras självförtroende, något som främst gäller flickor (Simmons m.fl., 1979; Blyth, Simmons & Carlton – Ford, 1983). Den vanligast förekommande tolkningen till detta är att övergången till högstadiet för flertalet innebär många förändringar på en och samma gång. Tonåringarna översköls av stressorer, samtidigt som de inte har tillräckliga copingstrategier för att adekvat kunna hantera dem. Skolbytet innebär att de möts av nya skolrutiner, skolan är större och de möter många nya elever, en ny form av social hierarki förekommer. Allt detta kräver ett slags anpassning vilket ungdomarna inte erfarit tidigare. Vidare ses en bidragande orsak vara att ungdomarna utvecklas till att bli alltmer ”kognitivt sofistikerade”, vilket innebär ett socialt jämförande hos ungdomarna. Ytterligare konsekvens av detta blir att de utvecklar ett mer realistiskt synsätt när det gäller deras egna förmågor, något de tidigare inte haft i samma utsträckning. Dusek och Guay McIntyre (2006) hänvisar även till Eccles och Midgely (1989) som menar att i samma skede som ungdomarna inträder i högstadiets nya skolsystem, med fler regler och restriktioner, så eftersträvas en ny form av självständighet. Den nya skolmiljön innebär även andra lärare med ofta högre krav på uppförande, mer strikta betygskriterier, samtidigt som läraren inte har samma möjligheter att ge varje enskild elev uppmärksamhet. Dessutom sker, vid bytet av skola, ett ”avbrott” i det sociala nätverket vid en tidpunkt då ungdomar behöver mer stabila förhållanden. Dusek och Guay McIntyre (2006) resonerar även kring anledningen till att det förekommer skillnader i hur pojkar och flickor reagerar på den nya högstadiemiljön. En anledning till att fler av flickorna får ett sämre självförtroende skulle då kunna kopplas samman till att många flickor får en mer negativ kroppsbild i dessa tidiga tonår.

Identitetsbildandet

En central del i den socioemotionella utvecklingen står identitetsbildandet för. Tetzner (2005) beskriver det som att utforska och se valmöjligheter i värderingar och attityder. Man skall hitta en självständig plats i vuxenlivet. Det finns olika teoretiska infallsvinklar kring denna utvecklingsaspekt. Jag väljer att redogöra för ett par av dessa vid beskrivandet av identitetsutvecklingen:

Erik H. Erikson. I Erik H. Eriksons psykosociala teori ses ungdomsåren som en psykosocial kris som skall leda tonåringen fram till en vuxen identitet. Erikson menade att ungdomstiden står för ett ifrågasättande av den tidigare identitet man har litat på. Samtidigt ska man söka sig fram till en ny identitetskänsla, vilket kräver att man återigen går igenom tidigare stadier (Erikson, 1968). Eriksons teori har sin bas i den jagorienterade delen av den psykodynamiska traditionen (Tetzner, 2005). Han såg identitetssökandet som ett grundläggande behov hos människan, vilket kan jämföras med mat, säkerhet och sexuell tillfredsställelse. Människan skall enligt Erikson genomgå åtta sociala krisfaser. Har inte de tidigare kriserna lösts på ett positivt sätt, d.v.s. föreligger ingen grundläggande tillit, självständighet, initiativförmåga och verksamhetslust, så blir det svårt för tonåringen att utveckla en stabil identitet. (Hwang & Nilsson, 2003; Tetzner, 2005).

Ungdomsåldern står för den femte fasen; *identitet kontra identitetsförvirring*. Krisen orsakas av tidigare identifiering med föräldrarna, vilka hade så betydelsefulla funktioner i barndomen. Före ungdomsperioden består identiteten enbart av bilder som ännu inte har integrerats. Först

i tonåren gör man ett ställningstagande kring dessa olika självbilder, och man måste släppa barndomens identifikationer (Hwang & Nilsson, 2003). Tonåringen behöver nu hitta en självständig plats i ett större socialt sammanhang, de behöver utveckla roller och relationer. Således behöver de hitta andra förebilder utanför familjen och skapa en egen vuxentillvaro (Tetzchner, 2005). I denna ungdomsfas finns det enligt Erikson ett psykosocialt moratorium, vilket han även betecknar som ett samhällspsykologiskt mellanstadium mellan barndom och vuxenliv (Erikson, 1968). Det kännetecknas av ett slags andrum från ansvar och plikter. Ungdomarna får då utrymme att pröva mer tillfälliga roller vilket i slutändan skall göra det möjligt att finna den egna identiteten. Moratoriet kan även ses som en klyfta som finns mellan barndomens trygghet och vuxenlivets oberoende. Utvecklingsuppgiften blir då att ta sig igenom denna klyfta (Hwang & Nilsson, 2003; Tetzchner, 2005).

I denna fas blir den positiva lösningen av utvecklingskrisen att samspela med andra, vilket inbegriper både vuxna och jämnåriga. Dessa personer får fungera som speglar och på så vis etablerar tonåringen en stabil bild av sig själv (Hwang & Nilsson, 2003). Lösningen innebär en ökad samhörighet med andra, och att utveckla en trygg förvissning om att man är godkänd som man är av dem som är betydelsefulla för en (Tetzchner, 2005). Den negativa lösningen kan leda till rollförvirring och osäkerhet över den egna identiteten. Man kan antingen dra sig tillbaka och isolera sig från familj och kamrater, eller så förlorar man sin identitet i ett alltför turbulent umgänge med kamraterna (Tetzchner, 2005). Identitetsförvirringen innebär även en ångest beträffande prestationer och beslut. Det leder till en oförmåga att ta ansvar och tonåringen passiviserar (Hwang & Nilsson, 2003).

James Marcia. Identitetsforskaren och psykologen James Marcia har i sin teoretiska modell tagit sin utgångspunkt i Eriksons psykosociala teori. Dock föreligger det betydande skillnader mellan deras uppfattningar när det gäller de processer som identitetsbildningen bygger på (Tetzchner, 2005). Marcia ser krisen som ett livsval. Identitetskrisen står då för en period när man väljer mellan flera meningsfulla möjligheter. Dock behöver tonåringen enligt Marcia inte göra några förpliktigande val, eller genomgå en kris, för att uppnå en identitet. Tonvikten ligger på prövandet av olika roller och möjligheter (Tetzchner, 2005). Identitetsutvecklingen ses som avhängigt två övergripande förhållanden; utforskande och ställningstagande. Tonåringen behöver få utforska sin omgivning, sig själv och olika roller. De behöver även ta ställning till vem de är, tydliggöra vilka mål i livet de har, likväl som vem de vill ha som partner. Med utgångspunkt i hur långt de har kommit i dessa övergripande förhållanden så kan tonåringens identitetsprocess delas in i fyra grupper/positioner (Hwang & Nilsson, 2003; Erling & Hwang, 2001):

1. Fullbordad identitet

I denna grupp har ungdomarna etablerat en sammanhängande identitetskänsla. De har utforskat olika roller och de har tagit ställning till dem. De guidas i livet av de egna målen och värderingarna. Vid denna identitetsnivå är ungdomarna som mest mogna och utvecklade. De förmår reflektera över sina handlingar och sina mål. Vid behov är de beredda att göra förändringar av dessa. De är inte lättpåverkade beträffande gruppsytryck och har en väl fungerande kognitiv förmåga vid stress. De besitter då en flexibilitet i sitt handlande och tänkande.

2. Moratorium

Ungdomar som befinner sig i denna grupp är fortfarande i ett stadie då de experimenterar och utforskar, utan att några direkta ställningstaganden görs. Det föreligger en större osäkerhet i denna grupp. Vidare har de en mer ambivalent relation till familjen, de är känsligare och kan växla mellan att vara medgörliga och upproriska. Moratoriet ses som en övergångsfas på vägen till en fullbordad identitet.

3. För tidig identitet

Ungdomar i denna grupp har gjort ställningstaganden, utan att först ha gjort utforskningar. De kan besitta en stark jag- känsla och ha mycket bestämda åsikter. Dock har de en svag och sårbar identitet som kan komma till uttryck vid senare livskriser. Ungdomarna faller lättare för grupstryck och har ofta, på ett okritiskt sätt, övertagit värderingar från föräldrar och andra auktoriteter. I samspelet med andra skapar de ofta ytliga, stereotypa, relationer. Värderingarna är ofta konservativa, och de tenderar att vara rigida i både sitt tänkande och handlande. Ofta finns en närhet till föräldrarna, men de har samtidigt svårt att särskilja sig från dem.

4. Identitetsförvirring

Ungdomar i den här gruppen har inte funnit några egna värderingar. De utforskar inte olika roller eller perspektiv, och visar inte på något engagemang i livsfrågor. Många ungdomar förefaller flyta genom livet såväl bekymmerslöst som oengagerat. Andra ungdomar upplever ensamhetskänslor, lider av psykiska svårigheter och tenderar att i större utsträckning isolera sig. De upplever sig sakna en inre kärna, en verklig själv- upplevelse. Jämfört med de andra grupperna så har dessa ungdomar en sämre psykisk anpassning.

Tetzchner (2005) menar att för vissa ungdomar blir en specifik position (grupp) det slutliga utvecklingsresultatet, för andra representerar gruppen/positionen bara ett steg på vägen i identitetsprocessen. Således kan de fyra positionerna utgöra en utvecklingssekvens, men det behöver nödvändigtvis inte vara en rak väg.

Familj

Schultz beskriver hur ungdomar i tonåren i första hand hyser en längtan efter frigörelse från föräldrarna (Schultz, 1994). Att bryta dessa starka känslomässiga bindningar innebär en osäkerhet och ambivalens eftersom ungdomarna samtidigt har svårt att lämna föräldrarnas beskydd och omsorg. Schultz menar även att man i dagens samhälle har en försvagad föräldraauktoritet, vilket ställer höga krav på tonåringens självständighet. Föräldrar ses inte som auktoriteter på samma vis som tidigare ungdomsgenerationer och tonåringarna har inte samma krav att följa föräldrarnas normer och värderingar. Detta kan innebära kompromisser med tonåringen. Emellertid kan den försvagade föräldraauktoriteten även medföra betydligt starkare uppror än vad som tilläts förr tiden. Schultz (1994) beskriver även hur ungdomarna upplever en bräcklig identitet på grund av frigörelsen från föräldrarna. Detta tar sig uttryck i form av en rollförvirring där tonåringen kan känna sig splittrad och upplever sig som en person med sin kompis, en annan med föräldrarna och en tredje med sin partner. Detta ”jagsökande” medför att tonåringen söker mycket bekräftelse från sina jämnåriga kamrater.

Hwang och Nilsson (2003) menar att föräldraanknytningen fortfarande finns kvar i tonåren men att det kan ta sig andra former av uttryck. Som exempel nämns då tonåringen ringer

föräldern på jobbet och frågar om det går bra att ta en smörgås hemma. Man beskriver denna typ av beteende som ”ett naturligt uttryck för dels att anknytningen verkligen existerar, dels ett behov av tankning av trygghet och närhet som påminner om det som spädbarnen ger uttryck för i sin rörelse till och bort från sina föräldrar” (Hwang & Nilsson, 2003, s. 244).

De familjekonflikter som ofta omnämns som så starka i tonåren överensstämmer inte med forskning. Tetzchner (2005) lyfter fram studier som motsäger denna bild och refererar till Collins (1997) och Laursen (1995) vars undersökningsresultat visade på att enbart en av fem familjer har upplevelser av konflikter som varit långvariga och intensiva. Det har då visat sig att flera av dessa familjer har haft liknande problem innan tonårsperioden. Tetzchner (2005) menar att de konflikter som förekommer oftast rör sig om en form av förhandlingar, vilka har sitt ursprung i en omdefiniering av de rättigheter och ansvar som förekommer inom familjen. I och med att beroendet till föräldrarna minskar så förändras även relationen mellan barn och föräldrar, detta bidrar i grunden till konflikterna.

Peter Blos. Tetzchner (2005) beskriver, utifrån Blos teori, om hur det nu för ungdomar handlar om att släppa de tidiga föräldrabanden och utveckla ett eget ansvarstagande. Från att ha haft föräldrarna som primära kärleksobjekt så ersätts de nu gradvis av vänner och kärleksobjekt. Teorin ser således sökandet efter närhet till jämnåriga som ett försök att hitta ersättning för förlusten av kärleksrelationen till föräldrarna.

Peter Blos, vars teori bygger på Margaret Mahlers psykodynamiska teori, beskriver ungdomsperioden som ”den andra individuationen” (Ramström, 1993). Den första individuationsfasen föreligger under de tre första levnadsåren och barnet ska under dessa år lämna symbiosen från modern; separera, och samtidigt forma hela bilder av objekt och sig själv; individuera. Barnet ska genom detta få en mer nyanserad självbild. Om denna första fas fullföljs som den ska så underlättas ungdomsårens individuations- och separationsfas. Ramström uttrycker det i termer av att den tidiga processen leder fram till en känsla hos barnet att det är, den andra ungdomsfasen leder fram till en känsla för *vem* man är (Ramström, 1993). Utifrån Blos teori så urskiljer Carlberg (1998) fyra förändringar under denna andra individuationsfas:

1. Laddningarna dras tillbaka från de oidipala och preoidipala objektrepresentationerna.
2. En slutgiltig genital organisation utvecklas.
3. En orientering sker mot icke-incestuösa objekt.
4. En revision och reorganisation sker parallellt av jaget, överjaget och jagidealen.

Kamratgrupper och vänskapsrelationer

Under tonåren förändras många relationsmönster. Dels till familjen men även vänskapsrelationerna och förhållandet till det motsatta könet genomgår förändringar. Ett självbestämmande gentemot föräldrarna eftersträvas och behovet att utveckla en egen identitet ökar (Erling & Hwang, 2002). Vänskapsrelationerna är mycket betydelsefulla nu. I början av ungdomsåren är den egna identiteten fortfarande under utveckling. Därför är man beroende av de värderingar och de åsikter som förekommer i den närmaste omgivningen. Utvecklingen skall resultera i en ömsesidighet i relationer; att förmå leva sig in i andras behov och att kunna urskilja flera perspektiv än det egna. Den egna identiteten skall i slutet av tonåren övergå till att ungdomarna kan känna att de kan vara mer sig själva, oavsett vilken omgivning de befinner sig i (Erling & Hwang, 2002).

Tetzchner (2005) menar att ungdomsåren kännetecknas av att det sociala nätverket växer. Tonåringen övergår från föräldrapåverkan till kamratpåverkan. Genom en känsla av tillhörighet kan tonåringen på allvar frigöra sig från beroendet av föräldrarna (Havnesköld & Risholm, 2002). Kamratgrupper ses inte bara som självvalda, utan även en viss press från de jämnåriga kamraterna föreligger. Mindre, tätare, grupper kan fylla funktionen av en sk. provisorisk identitet under tiden som tonåringen skapar sin egen (Tetzchner, 2005).

Kamratgruppen har således funktionen att underlätta identitetsutforskandet och ger även bekräftelse (Schultz, 1994). Här förekommer gruppnormer som kan innebära att man t.ex. bär samma slags kläder, delar samma typ av hobbies, lyssnar på samma slags musik etc. Vidare ger kamratgruppen möjlighet att pröva nya roller. Utöver ett yttre gruppptryck att vara lik gruppen, i beteende och klädstil, föreligger även en inre önskan hos tonåringen att efterlikna andra (Hwang & Nilsson, 2003). Genom gruppen får tonåringen positivt gensvar, erkännande och status. De ungdomar som avviker från gruppnormen kan däremot utsättas för negativa ”sanktioner” som kan handla om utfrysning, förlöjligande och ibland fysisk bestraffning (Schultz, 1994). Under de tidigaste ungdomsåren är kamratgruppen ofta bestående av ungdomar av samma kön. Detta förändras med tiden till könsblandade grupper. Hwang och Nilsson (2003) menar att det dock är långt ifrån alla ungdomar som tillhör en kamratgrupp. Flertalet har endast en eller två kamrater, och en relativt stor andel är ensamma.

Vänskapsrelationerna ändrar karaktär i tonåren. Under barndomen kretsade mycket kring gemensamma intressen. Tonåringar fäster istället större vikt vid lojalitet och intimitet (Hwang & Nilsson, 2003). Kamraterna måste inge förtroende, detta eftersom relationen kommer att handla mycket om att dela personliga tankar och funderingar. Vännerna är mycket betydelsefulla under dessa år, också för att de står för närhet och gemenskap. Ofta är det svårt att ersätta dem med familjen eller andra vuxna. Detta innebär även att när relationer av någon anledning inte fungerar så är det en mycket smärtsam upplevelse för tonåringen (Hwang & Nilsson, 2003).

Smedler och Drake (2006) framhåller de skillnader som föreligger mellan pojkars och flickors vänskapsrelationer. Det är betydligt mer förekommande att pojkar organiserar sig i gäng, medan flickor grupperar sig utifrån den tvåsamhet som finns mellan bästisar. Utifrån denna ”bästisdyad” grundas sedan kontakten till att inbegripa en större tjejgrupp, men även pojkar kan ingå här. Ofta finns ingen tongivande ledare i tjejgruppen, istället får de starka ”dyaderna” mer genomslagskraft. Pojkars kamratgrupp ser överlag annorlunda ut. Det typiska är en mer hierarkisk struktur, med bl.a. mer tydliga ledare och rollfördelningar. Smedler och Drake (2006) ser dessa killgäng som präglade av större grad rationalitet, och med en relativt känslomässig distans. Schultz (1994) menar dock att enskilda vänner börjar få större betydelse för pojkarna, det kan ske en idealisering av vänner som på många sätt kan liknas vid en förälskelse. Denna vänskapsrelation stärker pojkens egen identitet, vilket är betydelsefullt då det samtidigt sker en frigörelse från föräldrarna. Vännens beteende beundras då ofta på ett okritiskt sätt, på grund av att det representerar alla de egenskaper som pojken själv hade velat besitta. Genom det etablerade vänskapsbandet försöker han att överta en del av de kvaliteter som saknas hos honom själv. På detta vis stärks pojkens jag, vilken uppfattas som sårbart och försvagat till följd av just frigörelsen från föräldrarna (Schultz, 1994).

Förälskelse och kärleksrelationer

De tidiga tonåren handlar mycket om längtan efter närhet och kärlek. Hwang och Nilsson (2003) menar att i de tidigaste tonåren hänger behoven av känslomässiga relationer samman

med ungdomarnas identitetsutveckling. När de ännu inte är klara över sin identitet beskrivs relationerna som ”pseudo-intima”. Detta kan exempelvis handla om tonåringar som befinner sig i parförhållanden utan att vara säkra på vem de själva egentligen är. På så vis saknas den intima aspekten, som tillit och öppenhet, i förhållandet.

Inom det psykodynamiska perspektivet handlar förälskelse om att nya objekt laddas upp. Ursprungligen är objektvalen narcissistiska; man söker sin spegelbild (Carlberg, 1998). Vidare ses ungdomarna söka sig till objekt som ses vara förlängningar av de relationer som de haft till föräldrarna. Smedler och Drake (2006) beskriver kärleksrelationer utifrån ett objektrelationsperspektiv. Här ses det heterosexuella mötet som en betydelsefull del i att ungdomarna utvecklar en stabil identitet som vuxen. I ungdomsåren ses könen få ett mer ömsesidigt behov av varandra. Detta innebär att man får ta del av sidor som finns starkare representerat hos det motsatta könet. I tidiga tonåren tar detta sig uttryck i ”svärmerier”. Kärleksrelationen innebär att båda parter får tillgång till en identitetsaspekt som dittills varit outvecklad hos dem. Relationen medför dels att den egna identiteten bekräftas och dels att den kan vidgas. På detta sätt får flickor uppleva en högre grad av självständighet, och pojkarna utvecklar förmågan till närhet och empati.

Smedler och Drake (2006) uttrycker även kritik gentemot den ursprungliga objektrelationsteorin. Exempelvis ifrågasätter de synen på kön som uppdelade och motsatta. Aspekter som individualitet och variation framkommer således inte. Synen på flickors och pojkars sätt att relatera blir alltför kategorisk menar dem. Även heterosexualiteten blir tagen för given, vilket innebär att homosexuella kärleksrelationer inte synliggörs.

Syfte och frågeställningar

Föreliggande arbete syftar till att kvalitativt utforska högstadieungdomars expressiva skrivmaterial. Två övergripande frågeställningar lyfts fram i analysen:

- Beskrivningar och uttryck av känslor: Vilka olika typer av känslor beskrivs/kommer till uttryck?
- Den interpersonella dimensionen: Vilka relationer förekommer i skrivandet? Vilken typ av relation? På vilket sätt beskriver deltagarna sig själva?

Vidare är avsikten med studien att utifrån de framkomna resultaten undersöka hur könsskillnader tar sig uttryck i ungdomarnas skrivande.

Metod

Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Kvalitativ metod

Eftersom syftet med uppsatsen är att försöka tolka och förstå högstadieelevers egna upplevelser, d.v.s. hur deras livsvärld gestaltar sig utifrån ett känslö- och relationsperspektiv, så blir min ansats kvalitativ till sin förståelseram. Det kvalitativa kan beskrivas vara det som

är möjligt att uppleva men som inte är kvantifierbart eller mätbart (Starrin & Svensson, 1994). Det kan bl.a. kopplas till egenskaper, avsikter, innebörd eller intention i mänskliga upplevelser, erfarenheter, beteenden och handlingar. Den kvalitativa metoden beskrivs av Starrin och Svensson som ”systematiserad kunskap om hur man går tillväga för att gestalta beskaffenheten hos något” (Starrin & Svensson, 1994, s. 164).

Fenomenologisk ansats

Några allmänna regler, eller metoder, för hur en kvalitativ analys skall genomföras finns inte. Istället bygger analysen på det innehållsmaterial man har insamlat. Kvale (1997) beskriver analystekniken som ett verktyg, där den centrala analysuppgiften ligger hos forskaren. Det finns dock litteratur som ger förslag på olika metoder för den kvalitativa analysen. Som teoretisk ansats och metodval har jag haft fenomenologiska grundantaganden i åtanke. Kvale (1997) beskriver fenomenologin som ett försök att direkt beskriva upplevelsen, utan att ta hänsyn till upplevelsens ursprung eller orsak. Han menar att fenomenologin ”studerar individernas perspektiv på sin värld, försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetanden, förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit” (Kvale, 1997, s. 54).

Birgerstam (1999) beskriver hur man i det fenomenologiska synsättet letar efter en enhet; ett relationsmönster som bl.a. kan benämnas som teman. Vidare menar hon att det fenomenologiska arbetssättet behöver två förhållningssätt: det intuitiva och det rationella. Intuitionen står bl.a. för ett slags spontant och fritt flytande betraktande. Rationaliteten står istället för ett förnuftsresonemang som inbegriper stegvisa slutsatser. I kunskapsprocessen står intuitionen för en helhetsbild där sedan rationaliteten står för analyserandet av beståndsdelarna. Det finns en relation mellan det intuitiva och det rationella förhållningssättet; som företeelse ses de som kompletterande informationsaspekter, även om de befinner sig på olika nivåer. Helheten av en företeelse betraktas inifrån, medan delarna analyseras utifrån. Vid en fördjupad förståelse av ett relationsmönster (tema) så behöver man växla mellan dessa s.k. betraktarpositioner (Birgerstam, 1999).

Ett fenomenologiskt analysförfarande

Birgerstam (1999) beskriver hur man i det fenomenologiska arbetssättet växlar mellan det intuitiva och det rationella förhållningssättet. Detta innebär att arbetsprocessen inbegriper helhets- och delperspektiv likväl som ett skiftande mellan ett inifrån och ett utifrån perspektiv. Följande åtta faser urskiljer Birgerstam i arbetsprocessen:

- Fas A: Sökandet efter information i sammanhang där företeelsen visar sig
- Fas B: Tillitsfullt tillägnande av informationen i sin helhet
- Fas C: Indelning i naturligt avgränsbara betydelseenheter
- Fas D: Renodling av betydelseenheternas kärnor
- Fas E: Sammanfogning av betydelsekärnorna till personrelativa kategorier
- Fas F: Sammanfogning av betydelsekärnorna till en gemensam helhetsstruktur
- Fas G: Teoretisering och kritisk granskning av företeelsens allmängiltiga karaktär
- Fas H: Förmedling av insikterna om den studerade företeelsen.

I det praktiska arbetsupplägget har jag valt att utgå från Smiths kapitel om förslag till tillvägagångssätt vid fenomenologisk analys (Smith & Osborn, kap.4: ”Interpretative phenomenological analysis”, 1995). Beträffande det fenomenologiska *synsättet* på

arbetsprocessen och resultatredovisningen har jag inspirerats av ovanstående faser av Birgerstam. Vid analysförfarandet har jag således använt två fenomenologiskt kvalitativa arbetsramar som gått ”hand i hand” genom hela arbetsprocessen.

Procedur

Deltagare i föreliggande studie har varit elever i årskurs 7 och 8, från två skolor i södra Sverige. De berörda skolorna fick information om SOL-projektet, likaså tilldelades föräldrarna informationsblad där man kunde ta ställning till huruvida man kunde tänka sig medverka eller inte. Eleverna fick ytterligare möjlighet till ställningstagande i anslutning till själva insamlingstillfällena. De som valde att inte medverka fick istället till uppgift att sitta med skolarbete under den tid insamlingen tog. Endast en elev valde att helt avstå, efter begäran av föräldrar. Information kring sekretess meddelades både i informationsbladen likväl som vid den muntliga instruktionen till klasserna. För att garantera elevernas anonymitet skulle inga namn skrivas, varken på textprotokollen eller på de medföljande kuverten där de stoppade ner sina protokoll. Eleverna fick skriva vid tre tillfällen, under en vecka, och varje skrivsession tog 20 minuter i anspråk. I klass 7 fick eleverna skriva i klassrummet, där bänkarna separerades för att i möjligaste mån skapa skrivutrymme. I klass 8 fick eleverna skriva i skolaulan.

Skrivinstruktionerna, en omkonstruering av Pennebakers ursprungsversion (se bilagor), skilde sig något mellan årskurserna. Elever i årskurs 8 instruerades att skriva om det som känts värst eller bäst med skolan eller i relation till kompisar. I årskurs 7 lades istället tonvikten på att skriva om det som i nuet känts viktigast eller mest angeläget. Dock framhölls både i de muntliga och skriftliga instruktionerna att det viktigaste var att det de skrev om berörde de innersta tankarna och känslorna kring de beskrivna händelserna. Vidare betonades att skriva så fritt som möjligt, att strunta i grammatiska fel och att inte skriva namn någonstans i syfte att bevara anonymiteten.

Sammanlagt deltog 50 högstadiel elever i skrivinterventionen. Av dessa var 23 flickor och 27 pojkar, mellan 13 och 14 år. Det totala antalet textprotokoll, insamlat från tre skrivsessioner, bestod av 129 texter. Efter att ha sorterat bort protokoll som lämnats in blankt, och de som enbart innehållit teckningar, kvarstod 115 textprotokoll.

Textanalys

Texterna har inledningsvis lästs igenom ett flertal gånger. Smith (1995) menar att varje genomläsning bidrar till att bli bekant med materialet samtidigt som det ger nya insikter. Utifrån Smiths analysmetod har jag läst texterna i sin helhet; utan förkunskap kring kön, eller vilken skrivsession i ordningen det rört sig om. En oberoende part i projektet har kodat varje textprotokoll så att jag således kunnat läsa in materialet mer ”blint”, detta för att få en mer förutsättningslös bild av texterna. Många gånger har det gått att urskilja kön ändå, men sessionsgång i ordningen har inte varit lika klart då många tonåringar valt att skriva om olika händelser, känslor och tankar, vid de tre skrivtillfällena. Denna metod går även i linje med Birgerstams resonemang (1999) att i första fasen avstå från i förväg formulerade hypoteser. Hon menar att det i första hand handlar om en intuitiv förförståelse, där man skall tillägna sig innebörden i materialet. Denna intuitiva helhetsvision skall fungera som vägledning, och urskiljer sammanbindande mönster. Uppmärksamheten skall flyta fritt utan att fastna i detaljer (Birgerstam, 1999). Därefter har texterna transkiberats ordagrant på ett sådant vis att

ungdomarnas egna uttrycksformer har bevarats till fullo, t.ex. har stavfelen inte korrigerats. Känslouttryck och relationsbeskrivningar har analyserats separat, genom två uppsättningar av textprotokollen. I protokollen har marginaler på båda sidor av texten skapats, i enlighet med Smiths (1995) modell kring arbetsmetod. På detta vis har flera analyssteg genomförts; till att börja med har jag markerat med en understrykningspenna varje ord, mening, eller avsnitt som varit av relevans. Därefter har vänstermarginalen använts för att göra sammanfattningar, eller omskrivningar, av känslan respektive relationen som tonåringen har förmedlat. Vid en tredje genomläsning har högermarginalen använts för att klassificera beskrivningarna som teman. Birgerstam ser det som att man i denna fas C gör en strukturell åtskillnad i informationsmängden. Detta görs genom en polarisering, där man upptäcker gränser mellan meningsbärande små enheter (1999). Dessa utkristalliserade teman har sedan i sin tur analyserats, och grupperats, då vissa teman varit överordnade andra. På så vis har övergripande kategorier bildats. Birgerstam benämner detta, i fas E, som ”temakategori”; betydelsekärnor som har samma tematiska innehåll skapar närhet och kan ordnas efter varandra för ett tydligare klargörande (1999). Dessa kategorier, med (tillhörande) inordnade teman, har sedan förts in i en tabell, där jag återigen har tagit fasta på Smiths analysmetod, för att få en tydligare bild av de framkomna resultaten. Sidhänvisningar till textavsnittet i fråga har även skrivits in i tabellform och vidare har jag markerat berörd skola, och om uttrycket/beskrivningen härrör från en flicka eller pojke. I detta avslutande skede beskriver Birgerstam att man ”letar efter ett allmängiltigt relationsmönster som binder ihop de meningsbärande beståndsdelarna och ger fenomenet en stabil sammanhållen identitet, en essens.” (1999, sid. 102).

Litteraturgenomgången har utförts under det avslutande skedet av analysarbetet. Kvale (1997) menar att det är betydelsefullt att utveckla en teoretisk förståelse för de undersökta fenomenen. Litteraturstudierna bidrar till att skapa en grund där sedan den nya kunskapen skall införlivas med de teoretiska studierna och olika teorier leder till olika betoning på fenomen (Kvale, 1997). Birgerstam menar att man i den avslutande fasen av analysprocessen kan öka tolkningsutrymmet genom de generella teoretiska betraktelserna. Detta bidrar därmed till ett jämförbart sammanhang. Vidare skapas större distans och allmängiltighet för de framkomna insikterna (1999).

Presentation av data

Larsson (1994) menar att en god struktur i resultatdelen blir helt avgörande eftersom man i detta skede skall komma fram till en essens. Analysen skall då i så hög utsträckning som möjligt ha nått en helhetsbeskrivning av det studerade fenomenet. Detta kräver vidare en omsorg om alla aspekter och nyanser i resultatet. En bred och djup beskrivning av upplevelserna är dock inte tillräckligt, menar Larsson. Det måste även klargöras vad som är essentiellt och vad som inte är det. Ytterligare fundamentala krav är att en röd tråd skall kunna urskiljas genom resultatet. Resonemanget skall kunna gå att följa utan att väsentliga led hoppas över. Birgerstam (1999) skriver om betydelsen av att den studerade företeelsens allmänna karaktär skall kunna omsättas till begripliga ord. Med andra ord; att den fördjupade förståelsen skall kunna kommuniceras till andra. Det flerdimensionella fenomenet skall göras rättvisa på en generell nivå. Utifrån de egna uppnådda insikterna skall man nu inleda en dialog, ett förmedlande till andra. Denna dialog skall enligt Birgerstam innehålla försöksmässiga *kvalitetsegenskaper* vilket jag, tillsammans med Larssons ovan nämnda resonemang, försökt ta fasta på i resultatredovisningen. Bl.a. handlar det om relevans, inre samstämmighet (att det man presenterar är sammanhängande, rimligt och meningsfullt),

begriplighet och fruktbarhet i bemärkelsen att man får fördjupad förståelse av den studerade företeelsen i det konkreta sammanhanget (1999).

Jag har valt att presentera de sju huvudkategorierna var för sig. Efter genomförd analys visade det sig att känslouttryck och relationsbeskrivningarna sammanföll, d.v.s. att samma sju övergripande teman utkristalliserades. Det förekommer att teman överlappar varandra (t.ex. en klasskamrat kan även vara en kompis) men indelning genom kategorisering har varit nödvändigt för en tydlig resultatredovisning. Urskiljbara könsskillnader redovisas löpande i texten. Även om ingen kvantitativ analys ingår i studien så är det svårt att undvika en viss kvantifiering av resultaten. Detta kommer till uttryck i presentationsformer såsom; ”några”, ”flera”, ”ett fåtal” etc.

Hänsynstagande till ungdomarnas integritet har varit mycket viktigt. Både i den skriftliga och muntliga informationen har ungdomarna utlovats full anonymitet vid skrivuppgiften. Enskilda texter har därför inte beskrivits i dess helhet, inte heller enstaka citat har kunnat visas i sin helhet utan presenteras endast som lösryckta meningar. Detta medför att ungdomarnas resultat tyvärr inte går att levandegöra på samma vis som med fullständiga citat, dock har ansatsen ändå varit att det går att föra fram kärnan i ungdomarnas texter. Dels presenteras enstaka citatdelar i anslutning till respektive tema och dels beskrivs textinnehållet i omskrivningar. I redovisningen anges endast om det är en pojke eller flicka. Vid namn på kompisar och andra signifikanta personer har dessa fingerats.

Resultatredovisning

Nedan redovisas huvuddragen av analysresultaten, vilka består av sju övergripande temakategorier. Dessa återspeglar de känslouttryck och relationsbeskrivningar som de flesta ungdomar har gett uttryck för. Resultaten illustreras med hjälp av utdrag från texterna och de urskiljbara könsskillnaderna redovisas i anslutning till temat ifråga.

Känslouttryck relaterat till kompisar:

I texterna framkommer flera *positiva* känslubeskrivningar kring kompisar. Flera av ungdomarna beskriver hur mycket de *uppskattar* sin kompis, eller sina kompisar. Kompisarna beskrivs vara någon som ställer upp, någon de litar på och blir accepterade av. Ungdomarna uttrycker även uppskattning för att kompisarna får dem att må bra, gör tillvaron glad, kul och rolig. Kompisarnas egenskaper uttrycks i termer av ”snäll”, ”rolig”, ”bra att prata med” och ”schysst”: *”Erik är min bästa kompis i klassen. Martin är skitball och schysst. Robin också!!!”* (Pojke). *”...hon är snäll, ball och helt klart bäst i världen.”* (Flicka). *”Det bästa med skolan är kompisar...”* (Pojke). *”Jag är glad för att jag har härliga kompisar.”* (Flicka).

Flickor tenderar att skriva om kompisrelationen i form av *”kärleksuttryck”*, de beskriver hur mycket kompisens betyder för dem, hur värdefull kompisens är och hur mycket de uppskattar lojaliteten. Ofta skriver de om ett slags systemskap, eller att vara tvillingsjälur, där man inte behöver ord för att förstå varandra. Man beskriver vänskapen som ”förevigt”, ”en äkta kärlek”, och att man känner sig ”halv” utan sin kompis. Ibland vänder sig flickan även direkt till sin kompis i texten: *”Hon är bland det bästa som hänt mig...Jag älskar henne som en vän.”* (Flicka). *”Det känns verkligen som vi har något speciellt. Vi är som systrar.”* (Flicka).

Själva umgänget med kompisarna beskrivs också ofta i positiva känslouttryck såsom ”kul” och ”roligt”. Vanliga umgängesformer är att exempelvis utöva någon idrott, titta på filmer, bio, spela TV-spel eller shoppa: ”Det jag tänker mest på är det som jag tycker är roligt, t.ex. vara med mina kompisar, festa och spela golf och fotboll.” (Pojke). ”Jag gillar att spela fotboll, vara med kompisar och festa.” (Pojke). ”Vi träffar killar tillsammans.” (Flicka).

I texterna framkommer även teman som berör *negativa* upplevelser av kompisarna, det kan handla om *irritation* gentemot en kompis, vara *osams*, men även känslor av att ha blivit *sviken*, *sårad*, och därmed upplevt en *förlust* av vänskapen. Man skriver även om en *oförståelse* över kompisens beteende. Dessa negativa känslouttryck är betydligt mer förekommande i flickornas texter: ”Att hon kunde göra så mot mig...det sårade mig djupt...jag kommer aldrig mer lita på henne.” (Flicka). ”Han måste bestämma vem han är vän med och vem som är hans ovän.” (Pojke). ”Hon lovade att aldrig säga till någon och att jag kunde lita på henne... kunde verkligen inte fatta att hon hade gjort så mot mig.” (Flicka).

Även när det gäller känslor som uttrycker *osäkerhet* kring kompisrelationer så dominerar flickornas texter. De uttrycker ett *utanförskap* och en känsla av att vara *oförstådda* i relation till andra: ”Men jag vill inte känna mig utanför. Ibland kan jag göra det.” (Flicka). ”Jag brukar ofta känna mig lite utanför av vännerna” (Flicka). ”...jag är snäll alla fattar inte.” (Flicka).

Känslouttryck relaterat till skolan, klasskamrater och klassen:

Flera av ungdomarna beskriver upplevelser som berör klasskamraterna, klassen och skolan. En mångfald av känslouttryck berör *negativa* upplevelser. Många ungdomar uttrycker en *irritation* och ett *ogillande* gentemot klasskamrater, eller klassen som helhet. Ofta upplevs klasskamrater som *störiga* och *besvärliga* i själva skolmiljön: ”Sebastian är så störig varje lektion... Man vill ju lära sig någonting, inte att de ska säga till honom hela tiden.” (Flicka). ”Hon är helt störig ibland...nej, jag gillar inte henne.” (Flicka). ”Erik borde kastas från skolan.” (Pojke). ”Jag är lite sur på en kille i klassen...han försöker vara cool.” (Pojke). ”... alla var elaka och riktigt jobbiga.” (Flicka).

Ytterligare negativa beskrivningar som framkommer i texterna är känslor av *utanförskap*, att uppleva sig vara *orättvist beskylld*, *retad* eller *mobbad*. Flickornas texter dominerar vid dessa teman, men även några av pojkarna skriver om detta. Pojkarna tenderar att benämna sina upplevelser i direkt form av mobbning. Flickor däremot ger ofta mer utförliga beskrivningar av händelserna och väver även in mer känslor. Både *ilska*, *obehag*, *ensamhet* och *nedstämdhet* framskyntar i ungdomarnas texter: ”...att vara tillsammans med en idiotisk klass som fryser ut en...” (Flicka). ”Jag känner mig riktigt jävla illa till mods...hela denna jävla skolans skitsnack...” (Flicka). ”...nästan ingen som stod på min sida kändes det som. Jag var helt själv.” (Flicka). ”Jag som var väldigt känslig och tog åt mig vad de sa, att ha klassen emot sig...” (Pojke). ”...ser personerna som var så elaka och så känslolösa mot mig.” (Flicka). ”...jag blev helt ledsen och så.” (Flicka). ”Sen var det ju min tur att bli mobbad.” (Pojke). ”...så jag blev lite mobbad...det har varit jobbigt också.” (Pojke).

Några av ungdomarna uttrycker *utanförskapet* i mer *positiva* termer av att känna sig mer *speciell*, något som särskiljer dem: ”...fastän det aldrig var så att jag var mobbad eller nåt. Jag kände bara att jag inte var som dem.” (Flicka). ”Det finns ingen i min klass som jag kan säga förstår mig...Men jag trivs bra själv.” (Pojke). Några av flickorna uttrycker *krav* på att

vara populär i skolan: "...var väldigt desperata kring att vara populära" (Flicka). "...bara för att bli respekterad och få högre status." (Flicka).

Ett fåtal av ungdomarna beskriver hur de *trivs* i sin klass och i skolan: "...en fullt normal klass...Den trivs jag i." (Pojke). "Alla i klassen kom mycket närmare varandra." (Flicka). "...det var så kul för alla i klassen... alla blev mycket bättre vänner med alla." (Flicka). "Trivs i skolan och har många kompisar utanför skolan." (Flicka). "Skolan är rätt så kul när man tänker på det." (Pojke).

Själva skolmiljön uttrycks ofta i *negativa* termer av ungdomarna. Flera uttrycker att skolan är *jobbig*, *kravfylld* och *tråkig*, med mycket läxor och prov: "Läxor tycker jag kan vara jättetråkigt och när man har jätte mycket läxor samtidigt blir man alltid stressad." (Flicka). "Ibland kan man bli lite trött på alla läxor och prov man har bara." (Flicka). "Sedan när vi fick tillbaka proven och jag såg resultatet blev jag jättebesviken." (Flicka). Några av pojkarna uttrycker *kritik* och *ogillande* mot skolmiljön och skolpolitiken: "...andra skolor få pengarna.." (Pojke). "Om man har en bra lärare funkar det ändå. Ge dem högre lön så kanske folk som är mer utbildade söker till jobben. Maten ska man också satsa mer på." (Pojke).

Några av ungdomarna beskriver sina upplevelser kring att börja högstadiet, och att byta klass. Här framkommer både *positiva* upplevelser, men även *oron* och det *svåra* med själva bytet urskiljs i några av texterna: "Sen kom 7:an, ny skola och nya klasskamrater. Riktigt skönt att vårans klass splittrades." (Flicka). "Man träffade nya människor och skapade nya vänner." (Pojke). "I början när vi började skolan så var jag så himla nervös, men nu har allt gått bra." (Flicka).

Känsloutryck relaterat till det motsatta könet:

Många ungdomar - framförallt pojkarna, men även flera flickor- skriver i sina texter om *förälskelse*, och *känsloupplevelser* av att bli *pirrig* i magen, känna sig *varm* i kroppen, känslan av att få *ögonkontakt*, att bli *distraherad* etc. Förälskelsen beskrivs huvudsakligen vara på *avstånd*: "...jag blir liksom helt pirrig i magen." (Flicka). "...jag hade gjort allt för att vi skulle vara tillsammans." (Flicka) "...hon vinkar tillbaks, hela min kropp blir varm." (Pojke). "...jag fick ögonkontakt en liten stund och blev skitglad för det." (Flicka).

Flera av pojkarna uttrycker sina känslor i termer av *attraktion*, och kan även ha mer än en flicka i åtanke: "Det som jag tänker mest på är nog vilken tjej som jag gillar mest." (Pojke). "Jag gillar att träffa tjejer." (Pojke). "Jag har starka känslor för 2 personer i min klass." (Pojke). "Just nu har jag två tjejer som jag satsar på att bli tillsammans med." (Pojke).

Några av pojkarna uttrycker även en *nyfikenhet kring sex*: "Jag gillar att spana in tjejer...Jag fantiserar om att jag gör det." (Pojke). "Jag fantiserar om att ha sex." (Pojke). "Jag drömmer om att ha sex." (Pojke).

I pojkarnas texter framträder även en större *osäkerhet* beträffande intresset kring flickorna. Det kan handla om osäkerhet vid kontaktförsöken, men även om att vara *olyckligt förälskad*. Vidare framskyntar *oro* och *funderingar* om flickan i fråga är intresserad tillbaka: "...jag vågar aldrig fråga henne om det går o va..." (Pojke). "Det jobbigaste är nog att jag inte vågar säga som det är för de tjejerna som jag gillar mest. Jag är ganska säker på att de gillar

mig men jag är inte säker.” (Pojke). *”Men hon vågar kanske inte säga att hon gillar mig.”* (Pojke). *”Jag vet inte vad jag ska göra...Jag undrar om hon stöter på mig.”* (Pojke). *”Jag vet inte om hon gillar mig eller inte.”* (Pojke).

De flickor som skriver om sex uttrycker *ånger*, *skam* eller *oro* kring samlagsdebuten eller annat intimt umgänge. De skriver även om de konsekvenser som samlaget i efterhand kunde ha inneburit, t.ex. graviditet eller könssjukdomar. Det kan även handla om att pojkvännen efter samlagsdebuten förlorade intresset för flickan.: *”...allt gick fel. Jag var otroligt rädd att jag skulle bli gravid...”* (Flicka). *”Jag blev förkrossad för att han hade gjort så mot mig.”* (Flicka). *”Jag var lite orolig att jag skulle vara gravid eller att jag hade fått en sjukdom men jag hade tur.”* (Flicka). *”...jag skäms så jävla mycket.”* (Flicka). En av flickorna uttrycker även *tacksamhet* över att hon valde att inte bli av med oskulden med en tidigare pojkvän: *”...men jag är jävligt glad att jag inte förlorade min oskuld.”* (Flicka).

Enbart flickor skriver om relationen till pojkvännen. De känslouttryck som framkommer berör både *kärlek*, *ilska*, *svartsjuka* och *besvikelse* gentemot pojkvännen (eller tidigare pojkvän). Framst är det dock kärleksbeskrivningar som framkommer i texterna: *”Jag älskar min pojkvän... Vet inte varför jag kan älska en människa så mycket.”* (Flicka). *”...jag älskar han väldigt mycket, vet inte varför.”* (Flicka). *”Jag har också träffat en ny kille som jag älskar och han älskar mig.”* (Flicka). *”Jag har världens gulligaste pojkvän.”* (Flicka).

Känslouttryck relaterat till den egna personen:

Flera av ungdomarna beskriver känslor kring sig själva. *Positiva* uttryck framkommer i en form av *självuppskattning* och *stolthet* över sig själv: *”Jag är bäst”* (Pojke). *”...jag trivs bra själv.”* (Pojke). *”Jag är stark...Jag älskar mig själv...Jag är stolt över mig själv.”* (Flicka).

Både flickor och pojkar uttrycker *krav* gentemot sig själva, dock beskriver pojkarna det mer i *ambitiösa* termer som att de ”satsar” eller ”siktat” mot något mål. Det kan handla om att få bra betyg för att komma in i en gymnasieskola med speciell inriktning, eller att bli tillsammans med någon flicka: *”Jag ska träna idag för jag ska bli bäst i laget.”* (Pojke). *”...jag måste skärpa mig mer på lektionerna för att få de betyg jag vill ha.”* (Pojke). *”Jag satsar på att få VG i 2/3 av alla skolämnen och 1/3 MVG...”* (Pojke). *”Just nu har jag två tjejer som jag satsar på att bli tillsammans med.”* (Pojke). Pojkarna tenderar att uppehålla sig vid känslor kring *framtiden* och detta tar sig uttryck i dels en allmän *längtan* efter att bli äldre (t.ex. att få moped, kunna ta körkort, komma in på fester), men även en viss *osäkerhet* kring hur framtiden ska gestalta sig: *”Jag tänker nog mest på hur det ska gå för mig i skolan och i framtiden.”* (Pojke). *”Jag tänker mycket på min framtid vad som ska hända efter skolan och gymnasiet. Vad jag ska bli av den jag är.”* (Pojke). Många pojkar har dock klara bilder och önskningskring framtidsyrke och framtida sysselsättningar: *”Jag vill bli pilot eller polis”* (Pojke). *”Jag tänker mest på att bli fotbollssproffs.”* (Pojke). *”Jag hade tänkt att bli yrkesmilitär.”* (Pojke). *”Jag vill nog jobba med båtar...”* (Pojke). *”Jag vill bli hockeyproffs och tjäna mycket pengar.”* (Pojke).

Flickorna uttrycker i högre grad *krav* och *kritik* mot den egna personen, några av flickornas texter innehåller även kritik mot kroppen. Det handlar mycket om *jämförelser* med andra, både vad gäller kroppen eller hur man önskar bli uppfattad av andra: *”Tycker också det är jobbigt just nu för alla tjejer i min klass är så smala...”* (Flicka). *”...ingen någonsin ska*

kunna säga att jag är tjock igen.” (Flicka). Flickor uttrycker vidare en *oro* och *osäkerhet* över hur de uppfattas av andra, men upplever även ibland att bilden de har av sig själva inte överensstämmer med omgivningens bild: *”Jag tänker mycket på vad andra tycker om mig och vad jag tycker om dem.”* (Flicka). *”Jag vet inte om det är ett fel på mig eller dem?”* (Flicka). *”När du ser mig så tror du kanske att jag är en glad tjej....så är det verkligen inte.”* (Flicka).

Några flickor uttrycker istället en *önskan* eller ett *behov* att få vara sig själv, eller känner en *styrka* i att vara sig själv: *”Att få lov att vara sig själv att inte behöva bry sig...”* (Flicka). *”Stör mig på personer som aldrig säger vad de själva tycker.”* (Flicka). *”...men om det inte passar dem så går jag, ibland måste man gå sin egen väg.”* (Flicka). *”...förutom att jag fortfarande inte är som någon annan. Jag tror att det kommer att löna sig i framtiden...”* (Flicka). Ett fåtal av flickorna skriver även om betydelsen av eget utrymme, att få tid över för sig själv och sina egna tankar.

Känslouttryck relaterat till samhället:

Det är uteslutande pojkar som uttrycker känslor, ofta i form av *åsikter*, kring samhällliga företeelser. Dessa åsikter yttrar sig främst i *kritiska* synpunkter kring bl.a. krig, miljöförstöring, invandringpolitiken, skolpolitiken, kriminalvården och politiska partier: *”Nu är jag lite irriterad på dem som slösar på Jordens resurser.”* (Pojke). *”Jag tycker det är hemskt med alla oljeutsläpp och krig och sånt. Man förstör jorden. Snart kommer det inte ens att finnas djur kvar.”* (Pojke). *”De i fängelset förtjänar äcklig mat. De har begått ett brott. ...Man ska höja straffen för brott. Ge polisen större befogenheter.”* (Pojke).. *”...Deras ideologi är helt rätt!”* (Pojke).

Känslouttryck relaterat till familjen:

Genomgående är det flickor som väljer att skriva om känslor kring familjen, endast en pojke skriver om det positiva med familjeumgänget. De *positiva* känslouttryck som flickorna förmedlar kretsar kring *kärleken* till familjemedlemmar men även hur de *uppskattar* att umgås med familjen. De flesta av flickorna som har valt att skriva om familjen uttrycker hur mycket de uppskattar sin mamma: *”Jag tycker om min mamma så himla mycket.”* (Flicka). *”Jag står väldigt nära min familj, och det är väldigt skönt.”* (Flicka). *”Jag älskar min familj!”* (Flicka). *”...egentligen älskar jag henne.”* (Flicka).

Några flickor uttrycker mer *negativa* känslor vilket relateras till en *oro* för föräldrars separation eller att något annat hemskt ska hända familjemedlemmarna, vidare uttrycks en *saknad* och *sorg* efter en närståendes dödsfall. Det förekommer även ett par texter där flickorna uttrycker *ång* efter att ha gått bakom föräldrarnas rygg.

Känslouttryck relaterat till skrivuppgiften och den ”potentiella läsaren”:

Många av ungdomarna, främst pojkarna, beskriver känslor kring själva skrivövningen. Flertalet uttrycker sig i *negativa* termer kring hur *svårt* det är att hitta något att skriva om, eller hur *tröttsam* och *tråkig* skrivuppgiften är: *”Ja! Jag vet inte riktigt vad jag ska skriva*

mer. Denna gången kunde jag inte komma på särskilt mycket men, men.” (Flicka). *”Vet inte vad jag ska skriva här! Tycker faktiskt att denna uppgiften börjar bli rätt så tråkig nu.”* (Flicka). *”Nu tror jag inte att jag har så mycket kvar att skriva, jag kom inte på något de förra gångerna, något som berörde mina känslor så mycket, och tror inte att jag kommer att komma på något den här gången heller...”* (Pojke). *”ORKA!”* (Pojke). *”Denna övningen börjar bli ganska långtråkig nu.”* (Pojke). *”Det känns jobbigt att skriva idag igen.”* (Pojke). *”Jag tycker det är jobbigt att skriva något sådant här. Det är bra mycket lättare att svara på frågor. Det jobbigaste är att komma på vad man ska skriva om.”* (Pojke).

Framförallt pojkarna uttrycker sin negativa upplevelse av skrivuppgiften i *irriterade* ordaval, emellanåt riktar de även sin kritik direkt till en potentiell läsare som då ses ansvara för skrivuppgiften: *”Nu orkar jag inte skriva mer om ert äckliga projekt. Det är tråkigt.”* (Pojke). *”Ett gott tips: Ägna er åt något som ungdomar tycker e kul istället för ett urtråkigt månprojekt eller vad det heter!”* (Pojke). *”Okej, det här börjar bli störigt, detta är tredje gången. Varför? Hur kan detta vara tillåtet?”* (Pojke). *”Palla Detta SKIT! Seriöst?”* (Pojke). *”Men detta är ju helt meningslöst att skriva, det hjälper ju varken mig på något sätt, eller Er.”* (Pojke).

Några ungdomar skriver om uppgiften i *positiva* termer, här dominerar flickorna och de uttrycker även en *befrielse* i att få skriva av sig: *”Det var faktiskt kul att skriva om det här.”* (Flicka). *”Jag tycker det har varit trevligt att få skriva lite och tackar för att ni kom och valde vår klass.”* (Pojke). *”Jag tycker det är roligt att ni har detta.”* (Pojke). *”...för mig är det en chans att skriva av mig om allt som har hänt.”* (Flicka). *”Jag tycker att detta är ett bra sätt, att man får skriva av sig.”* (Flicka). *”Tack för det ni gör, det hjälper.”* (Flicka). *”...sådär, nu har jag lättat mitt hjärta.”* (Flicka).

Ett fåtal av flickorna uttrycker *oro* över att någon klasskamrat ska kunna läsa det de skrivit: *”Jag täcker över detta för att jag vill inte att någon ska se vad jag skriver.”* (Flicka). *”Jag är helt rädd att någon annan ska se vad jag har skrivit! Det är liksom mina privata tankar och känslor, därför känns det skönare att skriva dagbok hemma.”* (Flicka).

En stor del av ungdomarna visar i texterna på en tydlig medvetenhet om att de kommer att bli lästa. Denna medvetenhet tar sig olika uttryck hos ungdomarna, de förmedlar både hur de sett på skrivuppgiften och de potentiella läsarna. Vissa väljer att kommentera (ofta på ett humoristiskt vis) de testledare som är närvarande under själva skrivuppgiften: *”Jag säger adjö till grottmänniskan och Jesus. Puss och kram, ses nog inte på stan!”* (Flicka). *”Ni bara sitter där som små nattugglor och kollar på oss. Hej nattugglor Lägeet?”* (Flicka). *”Du sitter och spanar ut över klassen. Och nu tittar du ner i dina papper. Och leker med handen på bänken.”* (Pojke). *”Du med rosa borde vara modell! Du med svart borde vara designer”* (Flicka).

Som ovan nämnts så är det betydligt fler av pojkarna som uttrycker *frustration* kring uppgiften. Detta kan även förmedlas i mer resonerande former till läsarna. Flera pojkar beskriver hur skrivuppgiften ”tömt” dem på känslor, att de inte har något mer att skriva om och att uppgiften upplevts som meningslös: *”Jag kan förstå att detta verkligen skulle kunna hjälpa för de personer som inte har det så lätt i skolan...Men känner att denna uppgift är meningslös för mig.”* (Pojke). *”PS. Hoppas jag inte måste skriva på det här sättet mera för ni har sugit ut alla känslor som har med detta att göra.”* (Pojke). Några av ungdomarna uttrycker istället en medvetenhet om att det de skriver om är relevant för projektet: *”Ursäkta*

att jag skriver så slarvigt, men jag orkar inte anstränga mig så mycket... ” (Flicka). ”Fast denna texten är nog rätt meningslös för er nu när jag tänker efter... ” (Pojke).

Det kan även handla om några enkla avskedsfraser: *”HEJ DÅ. TACKA FÖR MIN MEDVERKAN..” (Pojke). ”Puss hej!... Och lycka till!” (Flicka). ”Vi ses!” (Flicka). ”Smell ya later.” (Pojke). ”Ha det fett! Haha!” (Pojke). ”Ladies and gentleman good night.” (Pojke). ”HEJDÅ!” (Flicka). ”Ha det bra! Lycka till i framtiden.” (Flicka).*

Diskussion

Efter att inledningsvis haft intentionen att analysera känslor- resp. relationsaspekter var för sig, visade det sig i den avslutande analysfasen att dessa aspekter sammanföll. I analysprocessen utkristalliserades sju huvudkategorier. Resultatredovisningen har visat på dessa sju s.k. övergripande temakategorier; där känslouttrycken relaterats till kompisar, klasskamrater/klassen/skolan, intresset för det motsatta könet, till den egna personen, samhället, familjen, samt till skrivövningen och till den potentiella läsaren. Högstadiungdomarna kan sägas uppvisa en mångfald känslouttryck i sina texter. I detta arbete har försök gjorts att i analysfasen indela känslorna i positiva, negativa resp. osäkra uttryck av känslan i fråga. I själva resultatet har det dock varit naturligt att de urskiljbara känslorna redovisats mer specifikt. Här har också ungdomarnas egna ord haft stor betydelse för att inte släppa fokus från själva ursprungsmaterialet. En sekundär analys har även utförts beträffande de könsskillnader som varit urskiljbara i det framkomna resultatet. Nedan sammanfattas de övergripande temaområdena, samt diskussion och teoretiska anknytningar görs kring de resultat som visat sig vara av särskilt intresse. Avslutningsvis görs en kritisk reflektion över möjliga felkällor och förslag till framtida forskning framförs.

Socioemotionella infallsvinklar

Tetchner (2005) menar att kännetecknande för ungdomsåren är utvidgningen av det sociala nätverket. Tonåringen beskrivs övergå från föräldrapåverkan till kamratpåverkan. Kamraternas betydelse kan tydligt urskiljas i ungdomarnas texter. Positiva aspekter som ofta nämns i texterna är hur mycket man uppskattar sina kompisar. Det kan handla om själva umgänget men även uppskattande beskrivningar av kompisarnas egenskaper.

Många av flickorna ger vänskapsbanden en djupare innebörd, som ett slags systemskap, eller vara tvillingsjälmar. Detta beskrivs i termer av att man känner sig halv utan sin kompis, eller att man inte behöver några ord för att kunna förstå varandra. Relationen beskrivs som ”den äkta kärlek som finns”, ”förevigt vi två”, och att ”älska henne som en vän”. Peter Blos teori om ungdomsperioden beskrivs som ”den andra individuationen” (Ramström, 1993), vilken består av både en individuationsfas och en separationsfas. Detta inbegriper en frigörelse från föräldrarna som de primära kärleksobjekten. Den ökade närheten till jämnåriga ses då i sammanhanget som en underlättande faktor för frigörelsen, samtidigt som det innebär en ersättning för förlusten av kärleksrelationen till föräldrarna. I denna undersökning är det inte många ungdomar som skriver om familjen/föräldrarna, och endast en pojke skriver om detta tema. De flickor som beskriver familjen har främst valt att skriva om kärleken till modern. En möjlig anledning till flickors mer kärleksfulla beskrivningar av kompisarna skulle kunna vara

att det står för ett uttryck för individuations- och separationsfasen. Därvid övertar kompisens roll som modern tidigare stått för.

Hwang och Nilsson (2003) menar att det karaktäristiska med vänskapen under tonåren är lojaliteten och intimiteten. Man utbyter förtroenden, delar personliga tankar och funderingar. Därmed spelar inte längre de gemensamma intressena lika stor roll som tidigare. I detta textmaterial ses ovanstående beskrivning främst återspegla flickornas vänskapsrelationer. För pojkarna förefaller det fortfarande vara av stor vikt att man umgås via gemensamma intresseområden. Noterbart är även att många pojkar beskriver kompisrelationen utifrån bredare kamratgrupper. Detta kan ses överensstämma med Smedler och Drakes (2006) beskrivning av de könsskillnader som föreligger vid organisering av kompisumgänget. Pojkar organiserar sig mer i gäng, medan flickor ofta utgår från en tvåsamhet.

I detta resultat går det även att urskilja flera negativa aspekter av kompisrelationerna. Flickornas texter dominerar med uttrycksformer av att känna sig irriterad, sviken och sårad av kompisars beteende. Flera uttrycker en stark förlust av vänskapen och de upplever att det är svårt att ”ta in” sveket, det upplevs oförståeligt. Hwang och Nilsson (2003) skriver om innebörden av kompisvek. Eftersom vänskapsrelationen är som mest betydelsefull under de tidiga tonåren (i och med frigörelseprocessen) så upplevs sveket smärtsamt starkt. Man beskriver det även som svårt för ungdomarna att ersätta kompisens roll i fråga med familj eller andra vuxna. Flickor i detta material skriver även en del om utanförskap. Ibland beskriver de det mer i termer av osäkerhet, att de i egentlig mening inte är utanför men ändå upplever det så. Pojkar förefaller i större utsträckning uppskatta större kamratgrupper. Det förekommer ingen uttryckt osäkerhet i pojkarnas texter beträffande den egna rollen i gruppen. En koppling kan göras till Smedler och Drake (2006) där man menar att i pojkars kamratgrupper föreligger en högre grad av känslomässig distans och rationalitet. Kanske är det så att flickor generellt finner det svårare med de oklara roller som kan förekomma i större kompisgäng? Utifrån detta textmaterial förefaller flickor föredra mer djupa känslomässiga vänskapsband, ofta i form av en ”bästisdyad”. En annan förklaring till de urskiljbara könsskillnaderna skulle kunna vara att även pojkar upplever starka känslor kring kompisrelationerna. Emellertid kan det vara så att de inte har för vana att ”klä det” i mer känslolösa ordalag. Det kan även vara så att de inte har samma vana att skriva om sina känslor. Flickor kan överlag tänkas ägna sig mer åt t.ex. dagbokskrivande.

Flertalet av texterna i detta resultat innefattar skolrelaterade ämnen. Ungdomarna skriver om både klassen som helhet och enskilda klasskamrater. Även den mer formella skolmiljön berörs, man skriver om läxor, prov, betyg, lärare etc. Högstadieskolan kan ses symbolisera många förändringar i ungdomars liv. Dels kan själva bytet, från mellanstadiet till högstadiet, medföra omvälvande känslor. Några av ungdomarna i föreliggande arbete har skrivit om både negativa och positiva upplevelser kring detta skolbyte. Vissa skriver om en lättnad att få möjlighet att byta till en annan klass då man inte trivdes i den gamla. Några av ungdomarna skriver också om det positiva i att träffa nya vänner. Någon erinrar sig oron kring första skoldagen. En annan beskriver det negativa i att det bildas gäng i högstadiet. Dusek och Guay McIntyre (2006) presenterar en forskarsammanställning kring högstadiets inverkan på ungdomars känsloliv. De menar att högstadiet handlar om nya krav; större skola, nya skolrutiner, högre betygskriterier, nya sociala hierarkier, nya regler och krav på uppförande etc. Samtidigt har inte den enskilde eleven möjlighet att ges samma uppmärksamhet som tidigare. Dessa nya krav ställs under en period i ungdomarnas liv då de är i behov av mer stabila förhållanden. Därigenom översköljs ungdomar av stressorer som de ännu inte har tillräckligt utvecklade copingstrategier för att kunna hantera. Vidare beskriver Dusek och

Guay McIntyre hur ungdomar generellt uppvisar lägre självförtroende i samband med överflyttningen till högstadiet. Det har även visat sig att flickor i betydligt högre utsträckning än pojkar drabbas av att självförtroendet sjunker under högstadiet.

I denna undersökning uttrycks mestadels negativa känslor kring skolan, endast ett fåtal väljer att skriva om positiva inslag som t.ex. att de trivs med sin klass. Även om detta inte behöver tolkas som uttryck för lägre självförtroende så går det att urskilja att skolan står för flera stressorer för många av ungdomarna. Flera har valt att skriva om klasskamrater i irriterande ordalag. Man upplever vederbörande som stökig, bråkig och besvärlig. Några skriver om händelser där de blivit orättvist beskyllda, och därigenom blivit utfrysta i klassen. Även en viss förekomst av mobbning uttrycks i texterna. Några av flickorna uttrycker krav på att vara populära i skolan. Även de mer formella kraven i skolan uttrycks mestadels i negativa termer. Läxor och prov beskrivs som jobbigt, stressigt och tråkigt. Några av pojkarna uttrycker kritik kring skolpolitiken, t.ex. dåligt utbildade lärare, besparingar som medför bl.a. sämre läroböcker och dålig skolmat. En slutsats som kan dras utifrån detta material är att många av dessa ungdomar har mycket negativa upplevelser knutna till skolan. En större del av missnöjet riktas vidare mot klasskamraterna. Även om studiekraven gör sig gällande i vissa texter så dominerar således stressorer kring den sociala miljön i högstadiet.

Som en ytterligare social aspekt av högstadietiden så aktualiseras nu förälskelser och kärleksrelationer för många tonåringar. Flera ungdomar i textmaterialet ger uttryck för intresse kring det motsatta könet. Utifrån det psykodynamiska perspektivet handlar tonåringens kärleksrelationer (eller ”svärmerier”) om att utveckla en stabil vuxenidentitet. Kärleksrelationen bidrar till att den egna identiteten både kan bekräftas och utvidgas. Smedler och Drake (2006) menar att utifrån ett heterosexuellt perspektiv så får ungdomarna ta del av sidor som uppfattas finnas starkare representerat hos det motsatta könet. Enligt psykodynamisk teori handlar det även om att kärleksobjekten får stå som förlängningar av de relationer som ungdomarna har haft till sina föräldrar. I detta undersökningsmaterial förefaller de flesta ungdomar ännu inte ha inlett någon parrelation. Endast ett fåtal av flickorna skriver om sina starka känslor (både negativa och positiva uttryck) för den nuvarande pojkvännen, eller för en tidigare pojkvän. Möjligtvis är det så att flickor överlag är något tidigare med att inleda parrelationer. Det kan även vara så att pojkar (som tidigare nämndes i kompassammanhang) överlag inte känner sig bekväma med att skriva ner sina känslor för flickvännen på detta expressiva sätt.

De flesta ungdomarna skriver således om förälskelse på avstånd. Pojkar tenderar dock att uttrycka sina känslor och sitt intresse i attraktionstermer. Vidare noteras att flera av pojkarna beskriver sig vara intresserade av mer än en flicka. Känslor av osäkerhet blir samtidigt mer tydligt i pojkarnas texter, de frågar sig om flickan är intresserad tillbaka och är generellt osäkra över hur de ska tolka flickors signaler. En möjlig förklaring till denna osäkerhet i kontaktförsöken kan vara att flickor överlag har en annan vana av djupare relationer, bl.a. i och med de mer känslomässigt starka banden i bästisrelationer. Att inleda en relation i tvåsamhet skulle kunna medföra större osäkerhet för pojkar som är vana att umgås i större kamratgrupper, baserat på gemensamma intressen och aktiviteter istället för på intimitet och förtrolighet.

Ungdomarna i denna undersökning befinner sig mitt uppe i den fysiologiska könsmodnaden. Utifrån sexualitetsaspekten menar Erling och Hwang (2002) att den fysiska utvecklingen inte alltid är i takt med den psykologiska modnaden. För flickor medför sexualiteten generellt en större osäkerhet och exempelvis samlaget kan för flickor kopplas samman med mer negativa

känslor som att känna sig använd och utnyttjad. Vidare sammankopplas sexualiteten mer med kärlek och förälskelse för flickor, medan pojkar generellt sett blandar in mer lust och prestation kring samlaget. I denna undersökning överensstämmer flickors sexuella erfarenheter med ovanstående beskrivning. De flickor som skriver om sin sexdebut uttrycker känslor av ånger, skam och besvikelse. Vidare uttrycker de en oro för negativa konsekvenser som samlaget kan ha orsakat, t.ex. graviditet eller könssjukdomar. En annan konsekvens som beskrivs är hur pojken förlorar intresset för flickan efter sexdebuten. Pojkar däremot uttrycker sin sexualitet i positiva ordalag. Dels skriver de mycket om sin attraktion för flickor, dels uttrycker de en nyfikenhet och förväntan på framtida sexuella erfarenheter. Således går det att utifrån detta resultat konstatera att ungdomarna ger uttryck för tydliga stereotypiska könsroller. Flickor betonar kärlek, närhet, och intimitet i relation till det motsatta könet. Pojkar uttrycker mer generellt en sexuell attraktion till flickor.

Självuppfattning och identitetsbildande

Ramström (1993) menar att i tonåren kan självet inte längre tas för givet som tidigare. Istället kan det betraktas, jämföras med andra och tänkas om. Självet blir något som det teoretiskt sett är möjligt att forma som man vill. Vidare menar han att ungdomsfasen leder fram till en känsla för *vem* man är, jämfört med barnets känsla för *att* det är. I detta material uttrycker många av ungdomarna känslor och funderingar som är kopplat till den egna personen. Det handlar bl.a. om vem man säger sig vara, vem man vill vara, osäkerhet över hur omgivningen uppfattar en, hur man skulle vilja bli uppfattad av andra etc. Utifrån ett kognitivt synsätt menar Piaget att ungdomarna står inför den sista mognadsnivån; de formella operationernas stadium (Havnesköld & Risholm, 2002; Hwang & Nilsson, 2003). Ungdomarna har nu förmåga att växla mellan det abstrakta och det konkreta. Detta innebär även att de har en mer självgranskande, och självkritisk, förmåga. Dusek och Guay McIntyre (2006) beskriver hur ungdomarna blir alltmer kognitivt sofistikerade; de får ett mer realistiskt synsätt på de egna förmågorna samtidigt som det sociala jämförandet med andra ungdomar ökar.

Flera av ungdomarna i denna undersökning beskriver sig själva i positiva ordalag, t.ex. att man är ”bäst”, ”starkast” och att man älskar sig själv. Vidare uttrycker några det positiva i att vara särskild och annorlunda; att vara ”speciell”, att man måste ”gå sin egen väg” och betydelsen av att kunna stå upp för sig själv och sina åsikter. Även vid oförståelse från omgivningen så förefaller flera av ungdomarna trivas med sig själva. Det kan dock tänkas att trots det positiva i att flertalet ungdomar beskriver sig i självhävdande termer så befinner de sig i inledningsskedet av metakognitionen som ungdomsåren står för. Således kan det innebära att den mer självgranskande förmågan kan ta sig mer kritiska uttryck under de kommande ungdomsåren.

Både pojkar och flickor uttrycker även krav på sig själva. Det är dock tydliga könsskillnader i hur detta tar sig uttryck. Pojkar beskriver sina krav i mer positiva, ambitiösa, termer. Ofta siktar man mot framtida mål, t.ex. sträva efter bättre betyg för att komma in på en speciell gymnasielinje, eller träna för att man vill bli bäst i laget. Flickor däremot tenderar att ställa sina krav i relation till hur de vill bli uppfattade av andra. Överlag får flickorna ses uppvisa en högre grad av socialt jämförande. Det kan t.ex. handla om att vilja vara populär, att framstå som positiv och glad. Några flickor skriver även om kraven att vara smal. Detta kan ses i ljuset av Hwangs och Nilssons (2003) beskrivning av hur självkänslan är så starkt kopplad till kroppsuppfattningen hos främst flickorna. De menar att har man en negativ kroppsuppfattning har man oftast en negativ bild av sig själv överlag.

Den övergripande bild man får av ungdomars självuppfattning, utifrån detta resultat, är att det först och främst verkar finnas tydliga könsskillnader. Flickor har en tendens att uppehålla sig mer kring bilden av sig själv och förhåller sig mer kring vem de är ”här och nu”. Pojkar däremot fokuserar mer på en bild de har av sig själva i framtiden, bl.a. längtan efter vad vuxenlivet innebär (moped, körkort, komma in på fester) men även vad de kan bli om de anstränger sig (som att bli bäst i någon idrottsgren, få tillräckligt höga betyg för att komma in på önskvärt gymnasium), och vem de vill vara i framtiden beskrivet i yrkestermer, t.ex. hockeyspelare, militär eller pilot. Vidare är det noterbart att enbart pojkar skriver om samhället. Både pojkar och flickor ger dock uttryck för funderingar kring vem man är och vill vara. Detta kan alltså ses överensstämma med Ramströms beskrivning av ungdomars självuppfattning. De tidiga tonåren är tydligt formbara år, och dessa ungdomar får ses vara mitt uppe i betraktandet av sig själva.

Många ungdomar beskriver sina känslor kring skrivuppgiften och relaterar även tydligt till en potentiell läsare. Detta tar sig en mångfald olika uttryck. Överlag kommenterar ungdomar själva uppgiften i termer av att det är svårt att hitta något att skriva om, att de är trötta på övningen och tycker den är tråkig. Några, främst flickor, väljer även att skriva om det positiva med att få skriva av sig. De uttrycker tacksamhet att de fick möjlighet att delta, samt upplever det som befriande att få skriva och ”lätta sitt hjärta”. Pojkar förmedlar i större utsträckning frustration kring uppgiften och är överlag mer kritiska i sina ordalag. Vid ungdomarnas uttrycksfulla skrivupplevelser blir det tydligt hur medvetna de är om att de blir lästa. Frattaroli (2006) tar i sin artikel upp ”läsarmedvetenheten” hos skrivdeltagare. Hon hänvisar till tidigare studier där man funnit att deltagarna ger uttryck för att vilja bli lästa. I detta undersökningssammanhang går det att resonera vidare kring möjligheten att det finns ett behov hos ungdomarna att etablera en läsarkontakt, vilket då tar sig olika uttryck. David Elkind (1967, 1981) menar att ungdomar har en social -kognitiv stil, vilket även kan betecknas som ungdomsegocentrism (i Hwang & Nilsson, 2003; Tetzchner, 2005). Detta innebär bl.a. att ungdomars förmåga till att särskilja sitt eget och andras intressefokus ännu inte är fullt utvecklad. Elkind menar att tonåringar ofta har upplevelsen av att befinna sig omgiven av en ”inbillad publik”, och tar sig därigenom mer självmedvetna. Piaget (i Jerling et al., 2006) menar att ungdomarnas sociala förståelseform, att kunna skifta i sitt perspektivtagande, inte är färdigutvecklat förrän efter 14 - 15 årsålder. Kanske är ett skäl till dessa ungdomars så tydliga medvetenhet och relaterande till läsaren ett återspeglade av behovet att få stå på ”scenen”, där läsaren personifierar publiken. Man skulle kunna föreställa sig expressivt skrivande som en social arena (i skrivform), där ungdomarna ges möjlighet och utrymme att pröva perspektivtagande, olika roller, men även kan uttrycka egocentrism, och möjliga relationsformer gentemot läsaren. Det går på så vis att spekulera kring hur den potentiella läsaren kanske kan fylla ett större syfte för ungdomars identitetsbildande än vad skrivinterventionen (i form av det expressiva skrivandet) kan göra. Hwang och Nilsson (2003) skriver om hur tonåringen inträder i ett livsskede där de ska göra ett ställningstagande kring sina olika självbilder, och kunna integrera dem. För detta behövs ett större socialt sammanhang, där de får möjlighet att utveckla både roller och relationer. Erikson (1968) menar i sin psykosociala teori att ungdomsåren står för en kris, ett ifrågasättande av den tidigare identiteten. Ungdomsåren beskriver han även som ett psykosocialt moratorium. Hwang och Nilsson (2003) ser detta moratorium som ett slags andrum, med utrymme att pröva tillfälliga roller. I enlighet med ovanstående resonemang skulle expressivt skrivande, inkluderande läsarbetydelsen, kunna tänkas återspegla ett psykologiskt moratorium, ett skriftligt andrum under de omvälvande tidiga tonåren.

olika uttryck. Det hade även varit av intresse att undersöka vilken effekt den potentiella läsaren har. Förekommer det t.ex. någon skillnad effektmässigt mellan en skrivgrupp som får instruktionen att deras texter kommer att bli lästa (anonymt) av någon utomstående efteråt, och en skrivgrupp som får besked att ingen kommer uppmärksamma texterna? En ytterligare fundering har varit hur pass stor betydelse skrivinstruktionerna har för ungdomars textinnehåll. Enligt Solidays et al. (2004) resonemang kan ungdomar tänkas förhålla sig mer fritt kring instruktioner, och förefaller ge uttryck för mer kreativitet kring skrivandet jämfört med vuxna. I denna undersökning har ingen direkt åtskillnad gjorts mellan textmaterialet från de två skolorna, även om skrivförhållandena skilde sig något åt. Dock har det väckt frågan hur pass fastlåsta ungdomar är kring skrivinstruktionerna. Är det så att ungdomar överlag uppvisar samma typ av teman oavsett hur skrivinstruktioner och skrivmiljö har sett ut, något som då skulle kunna stå för en gemensam värdegrund för ungdomar? I det sammanhanget kommer självklart socio-ekonomiska och kulturella aspekter in i beaktandet.

Avslutningsvis har jag ställt mig följande fråga: om dessa undersökningsdeltagare getts möjlighet att pröva expressivt skrivande (under liknande skrivförhållanden) om exempelvis tre år – hur hade de gett uttryck för sina känslor och relationsbeskrivningar? Hur hade könsskillnaderna sett ut, hade de blivit än mer tydliga och/eller tagit sig andra uttryck? Hur hade ungdomarna förhållit sig till skrivuppgiften och till den potentiella läsaren?

Jag föreställer mig att mycket värdefull information kan inhämtas utifrån ungdomars expressiva skrivande, framför allt om anonymiteten kan bevaras. Att kvalitativt utforska textinnehållet kan bidra till en kunskapsform som skiljer sig åt från datainsamling genom t.ex. formulär och intervjuer. Det kan även ses om ett värdefullt komplement. En pojke i denna undersökning skrev i slutet av sitt textprotokoll följande mening: ”Hjälper inte detta er så får ungdomen stanna i mystiken.” Kanske har denna undersökning kunnat bidra till att lätta på någon eller några dimslöjor, tillräckligt för att inspirera till fortsatt forskning kring ungdomars mystik.

Referenslista

Birgerstam, P. (1999). Ett fenomenologiskt tillvägagångssätt – en parallell till visualisering som arbetsmetod. I Lindén, J., Westlander, G. & Karlsson, G. (Red.), *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning – 24 forskare visar hur och varför*. Uppsala: Rådet för arbetslivsforskning och författarna.

Carlberg, G. (1998). *Dynamisk utvecklingspsykologi*. Borås: Natur och Kultur.

Carlsson, H. (1987). *Utvecklingspsykologi*. Kristianstad: Natur och Kultur.

Erikson, E.H. (1968). *Ungdomens identitetskriser*. Lund: Natur och Kultur.

Erling, A. & Hwang, P. (2002). *Ungdomspsykologi – utveckling och livsvillkor*. Falun: Natur och Kultur.

- Frattaroli, J. (2006). Experimental Disclosure and Its Moderators: A Meta – Analys. *Psychological Bulletin*, 132, 823 – 865.
- Frisén, A. & Hwang, P. (2006). *Ungdomar och identitet*. Falköping: Natur och Kultur.
- Gillberg, C. & Hellgren, L. (2001). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Falköping: Natur och Kultur.
- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (2002). *Utvecklingspsykologi – psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Falköping: LIBER.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2003). *Utvecklingspsykologi*. Falköping: Natur och Kultur.
- Jerlang, E., Egeberg, S., Halse, J., Jonassen, A.J., Ringsted, S. & Wedel-Brandt, B. (2006). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Ungern: Liber AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P.G. (Red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, L. (2005 -06 -27) *Psykiska ohälsan förvärras mycket bland svenska barn*. Dagens Nyheter. Hämtad (2006 - 12 - 27) från <http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=432490>
- Pennebaker, J.W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162 – 166.
- Pennebaker, J.W. (1997). *Opening up – the healing power of expressing emotions*. New York: The Guilford Press.
- Pennebaker, J.W. (2004). *Writing to heal – a guided journal for recovering from trauma and emotional upheaval*. Canada: Raincoast Books.
- Pennebaker, J.W. (2004). Theories, Therapies, and Taxpayers: On the Complexities of the Expressive Writing Paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 138-142.
- Ramström, J. (1993). *Tonåringen i välfärdssamhället – om svårigheter att bli vuxen i dagens västerländska kultur*. Lund: Natur och Kultur.
- Reynolds, M., Brewin, C.R. & Saxton, M. (2000). Emotional disclosure in school children. *Journal of Child Psychology*, 2, 151 – 159.
- Rosenblum, G.D. & Lewis, M. (2006). Emotional development in adolescence. In Adams, G.R. & Berzonsky M.D (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Schultz Larsen, O. (1994). *Utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Sloan, D.M. & Marx, B.P. (2004). Taking pen to hand: Evaluating theories underlying the written disclosure paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 121 – 137.

Smith, J.A. & Osborn. (1995). Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J.A., Harré, R. & Van Langenhove, L.(Eds.), *Rethinking methods in psychology*. London: SAGE Publications Ltd.

Soliday, E., Garofalo, J.P. & Rogers, D. (2004). Expressive writing intervention for adolescents' somatic symptoms and mood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 792 – 801.

Statens offentliga utredningar (SOU; 2006:77). *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa: Analyser och förslag till åtgärder*. Stockholm: Regeringskansliet

Von Tetzchner, S. (2005). *Utvecklingspsykologi – barn- och ungdomsåren*. Danmark: Studentlitteratur.

Warner, J.L, Lumley, M.A., Casey, R.J, Pierantoni, W., Salazar, R., Zoratti, E.M., Enberg, R. & Simon, M.R., (2006). Health Effects of Written Emotional Disclosure in Adolescents with Asthma: A Randomized, Controlled Trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 31, 557 – 568.

Bilaga A.

Pennebakers ursprungsversion

Pennebaker, J.W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*: Vol 8, No 3, pp. 162 – 166.

For the next 3 days I would like for you to write about your very deepest thoughts and feelings about an extremely important emotional issue that has affected you and your life. In your writing I'd like you to really let go and explore your very deepest emotions and thoughts. You might tie your topic to your relationships with others including parents, lovers, friends, or relatives, to your past, your present, or your future or to who you have been, who you would like to be or who you are now. You may write about the same general issues or experiences on all days of writing or on different topics each day. All of your writing will be completely confidential. Don't worry about spelling, sentence structure, or grammar. The only rule is that once you begin writing, continue to do so until your time is up.

Version för tonåringar

Soliday, E., Garofalo, J.P. & Rogers, D. (2004). Expressive writing intervention for adolescents' somatic symptoms and mood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), pp. 792 – 801.

Over the next few days when we come to your class, we would like you to write your very deepest thoughts and feelings about an extremely important emotional or stressful issue that has affected you and your life. In your writing, we'd like you to really let go and explore your very deepest emotions and thoughts. You might tie your topic to your relationships with others, including parents, siblings, friends, or boy- or girlfriends. It might be something in the past, the present, or your future. You may write about the same general things or experiences on all days of writing or on different topics each day. It might also be something you have not talked about in detail with others. Don't worry about spelling, sentence structure, or grammar. Your writing is not seen by anyone but yourselves and research staff, and they are not graded. The only rule is that once you begin writing, please continue to do so until we let you know your time is up.

Bilaga B

Skrivinstruktioner för årskurs 7:

INSTRUKTIONER FÖR EXPRESSIVT SKRIVANDE

1. SKRIV OM DET SOM KÄNNES **VIKTIGAST** OCH **MEST ANGELÄGET** FÖR DIG JUST NU!

Det kan t.ex. vara:

- det som känns **jobbigast**
- det som du **känner starkast** kring,
- det du **tänker mest** på,
- eller vad som helst som **berör** dig på något sätt

Det kan handla om

- **positiva** eller **negativa** händelser,
- **relationer** till kompisar, vänner, skolkamrater, föräldrar, eller skolan. Det kan handla om någon du **tycker mycket om**, eller någon du **tycker illa om**.
- något du är **rädd** för, något du är **arg** på, eller något **obehagligt** eller skrämmande som du har varit med om.
- något som du **skäms** för, eller känner **skuldkänslor** för.
- starkt **positiva** upplevelser – en förälskelse, **längtan**, drömmar eller **fantasier** inför framtiden.

2. TILLÅT DIG ATT SKRIVA SÅ **FRITT** SOM MÖJLIGT OM DINA **INNERSTA TANKAR OCH KÄNSLOR!**

3. STRUNTA I STAVNING, GRAMMATIK, OCH OM DET DU SKRIVER ÄR “RÄTT” ELLER “FEL”!

4. SKRIV **INTE** DITT NAMN NÅGONSTANS!!

Bilaga C

Skrivinstruktioner för årskurs 8:

INSTRUKTIONER FÖR EXPRESSIVT SKRIVANDE

1. SKRIV OCH BERÄTTA OM DET **VÄRSTA, ELLER DET BÄSTA**, SOM DU VARIT MED OM I SKOLAN, ELLER I RELATION TILL DINA KOMPISAR!

Det viktiga är att du skriver om en händelse, eller händelser, som påverkat dig starkt – som du haft mycket tankar och känslor kring.

2. TILLÅT DIG ATT SKRIVA SÅ **FRITT** SOM MÖJLIGT OM DINA **INNERSTA TANKAR OCH KÄNSLOR** KRING DET SOM HÄNDE! BRY DIG INTE OM IFALL DET DU SKRIVER ÄR "RÄTT" ELLER "FEL"! BERÄTTA BARA OM VAD DET VAR SOM HÄNDE, OCH DINA TANKAR OCH KÄNSLOR INFÖR DETTA!

3. DET HAR INGEN BETYDELSE OM DET ÄR STAVFEL ELLER GRAMMATISKA FEL I DET DU SKRIVER.

4. SKRIV **INTE** DITT NAMN NÅGONSTANS!!