

Ungdomsblikk: Selvrefleksivt filmkurs som terapeutisk metode

Å etablere en god dialog med risikoutsatte ungdommer kan være en utfordring for helsepersonell. Vi har erfart at filmkurs er en nyttig terapeutisk metode for å fremme dialog og styrke de unges evne til selvrefleksjon.

TEKST

Catharina Elisabeth Arfwedson Wang

Reni J. Wright

Siren Hope

Trond Waage

PUBLISERT 5. september 2012

ABSTRACT:

Youth Gaze: Self-reflective filmmaking as a therapeutic method

A group of anthropologists and psychologists at the University of Tromsø have collaborated in designing courses in self-reflective filmmaking for adolescents. Here video is applied as a methodological tool to promote dialogue that gives insight into the daily life and personal experiences of the participants. The aim is to engage youth at risk in self-reflective tasks. This article reveals some of the outcomes and potentials that may be associated with self-reflective filmmaking, including positive coping experiences, working through difficult experiences, and making new choices for life. For the present, the course in filmmaking has primarily been offered adolescents with behaviour problems or difficulties of adjustment. However, self-reflective filmmaking may also be a potentially useful therapeutic tool in mental health care.

Keywords: adolescents, coping, dialogue, self-reflective filmmaking, turning-points



SELVREFLEKSIV FILM: Ved å lære ungdom å lage film og gi dem filmkamera får vi adgang til ungdommenes virkelighet og deres beskrivelser av den, skriver forfatterne om kurset «Ungdomsblikk».

Foto: Flickr.com

Denne artikkelen dedikeres til vår kjære venn og psykologkollega Ragnhild Elise Magnus Lindekleiv som døde brått og uventet i april 2009, og som dermed aldri fikk fullføre sin PhD-grad tilknyttet prosjektet. Artikkelen tar utgangspunkt i mye av Ragnhild sitt tankegods som hun så velvillig delte med oss. Hennes engasjement og faglige bidrag har vært uvurderlig, og vi tar det med oss i vårt videre arbeid med ungdom.

I denne artikkelen introduserer vi en utradisjonell metode i arbeid med risikoutsatte ungdommer. «Ungdomsblikk» er et selvrefleksivt filmkurs for ungdom. De unge inviteres til å lage film med utgangspunkt i det de selv mener er viktige erfaringer fra deres eget liv. Vi ber ungdommene filme relevante samhandlingssituasjoner, vektlegger at de skal fortelle sine egne historier, og behandler dem som eksperter på eget liv. Kurset kan beskrives som et kognitivt-pedagogisk tiltak med eksistensialistiske innslag som kan benyttes av psykologer, pedagoger eller annet kvalifisert helsepersonell som arbeider med unge mennesker med atferdsproblemer, tilpasningsvansker, eller som på annet vis er i ferd med å falle ut av skole og arbeid.

Det overordnede målet med Ungdomsblikk er å la ungdommene dele sine erfaringer og sitt hverdagsliv og gjennom filmskapingprosessen utvikle sin evne til selvrefleksjon. Økt selvrefleksjon kan være avgjørende når unge mennesker står overfor viktige valg eller vendepunkt (eng. turning points) i sitt liv (Rutter, 1996; Rutter & Sroufe, 2000; Sampson & Laub, 2005). Opplæring i å lage selvrefleksiv film kan også være en nyttig metode for å etablere dialog og en god allianse mellom ungdommer i en utfordrende livssituasjon og voksne som de møter i skole- og helsevesen. Nedenfor vil vi presentere

metoden og drøfte den i lys av to kasusbeskrivelser, men først vil vi beskrive bakgrunnen for Ungdomsblikk og litt om vår teoretiske forankring.

Ungdomsblikk som antropologisk metode og terapeutisk verktøy

Ungdomsblikk ble opprinnelig utviklet av førsteamanuensis Trond Waage ved Visuelle kulturstudier (VKS) ved Universitetet i Tromsø (UiT) for antropologisk analyse av ungdomskulturer. Waage ønsket å skildre marginaliserte ungdommers hverdagsliv, men sto overfor en metodisk utfordring med tanke på å få adgang til ungdommenes egne virkelighetsbeskrivelser (Waage, 1996). Inspirert av antropologen Rouch, som hadde utviklet en metode for deltagende film (cienama verité) hvor informanten selv har regien (Feld, 2003; Henley, 2009; Loizos, 1993), utviklet Waage filmkurset. Intensjonen var å skape visuelle skildringer av ungdommenes hverdagsliv der de unge selv, enkeltvis og/eller i grupper og sammen med voksne, analyserte de visuelle skildringene. Det viste seg imidlertid raskt at filmkurset hadde uforutsette positive konsekvenser, da det muliggjorde dialog med ungdommer som førstelinjetjenesten tidligere hadde hatt store problemer med å etablere en allianse med.

«I situasjoner hvor ungdom står overfor viktige vendepunkter i sitt eget liv, kan hjelp til økt selvrefleksjon være avgjørende for de valgene som blir tatt»

Med disse erfaringene henvendte VKS seg til Institutt for psykologi ved UiT med ønske om et samarbeid for systematisk å evaluere filmkursets potensial overfor risikoutsatte ungdommer og beskrive mulige virksomme faktorer i filmskapingprosessen. Siden 2005 har det vært gjennomført ti Ungdomsblikk-kurs i samarbeid med ulike kommunale og fylkeskommunale instanser som barnevern, skole og helsevesen, og kursdeltagerne har vært ungdommer som på forskjellig vis har stått i fare for å falle ut av skole og arbeidsliv, og utvikle atferdsvansker eller psykiske problemer. Til sammen har ungdommene laget cirka femti filmer, hvorav noen benyttes til undervisningsformål for helsepersonell.

Ungdomsblikk er del av et større forskningsprosjekt hvor alle kursdeltagerne har gitt informert samtykke til at deres historier og filmer kan brukes i forskning. Det innhentes særskilt samtykke fra ungdommene og foresatte ved bruk av filmer til andre formål. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk i Nord-Norge (REK) har godkjent prosjektet.

Kreative metoder I terapeutisk arbeid

Som terapeutisk metode kan Ungdomsblikk best grupperes innenfor kunstterapi (eng. art therapy), som av den britiske forening for kunstterapeuter defineres som «psykoterapi hvor man benytter kunstmedium som den primære form for

kommunikasjon» (The British Association of Art Therapists, 2012). Ved søk på Internett (søkeord: therapeutic, filmmaking, video; søkemotor: psycINFO, google) er det få referanser til studier som har benyttet film eller videoproduksjon i terapeutisk sammenheng. Imidlertid beskriver Furman allerede i 1990 flere fordeler ved bruk av video som alternativ behandlingsmetode for ungdom. Han viser blant annet til at videofilmen åpner for en bredere arena for feedback og selvrefleksiv bevissthet og at ungdommene blir aktive og handlingsorienterte, og dermed også mer delaktige i sin egen behandling. Nyere studier viser alle til funn som bekrefter de potensialer Furman peker på. I disse prosjektene har man gitt kamera til barn og unge for at de selv skal beskrive sitt eget oppvekstmiljø, hverdag med kronisk sykdom, og for å reflektere rundt eget sykdomsbilde (Carlson, Engebretson & Chamberlain, 2006; Gauntlett, 1997; Johnson & Alderson, 2008; Rich, Lamola & Woods, 2006).

Det eksisterer flere ulike psykologiske teorier som kan belyse hvorfor det kan være utfordrende å etablere en god dialog og allianse med risikoutsatte ungdommer, og hvorfor selvrefleksive filmkurs kan være en nyttig metode overfor disse ungdommene. I arbeidet med å forankre Ungdomsblikk i psykologisk teori har vi erfart at kommunikasjonsteori og eksistensialistisk teori, nyere utviklingspsykologi samt kognitiv og narrativ teori kan gi viktige forklaringsbidrag. Nedenfor vil vi kort diskutere disse.

Kommunikasjonsteori og eksistensialisme. Et felles arvegods for psykologer og antropologer, og en viktig teoretisk plattform for Ungdomsblikk, er kommunikasjonsteorier utviklet av Palo Alto-gruppen (Bateson, 1972; Erickson, 1965; Haley, 1975, 1984). Ifølge disse forskerne er årsaken til psykiske problemer ikke individuell patologi, men relasjonsproblemer, og fordi psykiske problemer er utviklet og fastlåst gjennom kommunikasjon, kan de også løses gjennom kommunikasjon (Axelsen, 2008). I dette perspektivet kan ungdomsproblemer best beskrives som kommunikasjonsproblemer hvor utfordringen blir å løse opp i fastlåste kommunikasjonsmønstre slik at en felles forståelse kan etableres. Når kommunikasjonen har blitt vanskelig eller har stoppet opp, blir det viktig å legge til rette for at nye møter kan finne sted. «All real living is meeting», skrev eksistensialisten Buber i 1958, og var opptatt av at genuin dialog handler om tillitsfullt og oppmerksomt å åpne seg for den andre og lytte til hva han/hun ønsker å formidle. Som lærer var Buber (1947) opptatt av ikke å gi sine elever svar, men heller stille spørsmål som hjelp til å finne egne svar.

Ungdomsblikk kan beskrives som en metode som skaper møteplasser hvor det åpnes for dialog og refleksjon omkring ulike virkelighetsbeskrivelser. Dette gir ungdommene og de voksne nye muligheter til å forstå hverandre, se løsninger og foreta valg. *Felles forståelse, relasjonell kompetanse og språkuttrykk.* Språket er viktig for å etablere en felles forståelse, men kommunikasjon kan også foregå nonverbalt gjennom kroppslige uttrykk, delt oppmerksomhet og ved ulike former for sosial samhandling. Ifølge nyere utviklingspsykologi er språkutvikling avhengig både av kognitiv modning og av relasjonelle erfaringer med at følelser, tanker, og opplevelser kan deles verbalt (Stern,

1998). Det å ha gjort seg gode relasjonelle erfaringer som barn legger grunnlaget for kognitiv utvikling og for evnen til å bruke språket som uttrykksform. Kognitiv utvikling og modning er nødvendig for å nå det abstraksjonsnivået som kreves for å kunne samtale om indre tilstander hos seg selv og andre, ofte beskrevet som evne til mentalisering (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002; Oetzel & Scherer, 2003), eller å omtale egne erfaringer fra et desentrert og reflektert perspektiv (Myrstad, 2009).

Språklige begrensninger hos barn og unge, eller hos voksne som er skadet i sin relasjonelle utvikling, kan føre til at samtalebaserte terapier og intervensjoner kan by på utfordringer eller komme til kort (Binder, Holgersen & Nielsen, 2008; Myrstad, 2009). Dette reflekteres ved at 30–35 % pasienter som blir tilbudt evidensbasert psykoterapi, ikke blir bedre (Newnham & Page, 2010). Alternative tilnærminger slik som kunst- eller kropporientert terapi forankret i eksistensiell og fenomenologisk teori kan således gi nye muligheter for kommunikasjon. Bruk av kreativitet fremheves også som sentralt i alliansebygging med barn (Kingery et al., 2006), for eksempel i leketerapi. Psykoterapi med ungdommer faller gjerne mellom flere stoler fordi de unge har vokst fra leken som uttrykks- og kommunikasjonsform samtidig som det kan være vanskelig å få til en god samtaleterapi (Myrstad, 2009).

Ungdomsblick er en kreativ metode som gir nye muligheter for kommunikasjon gjennom delt oppmerksomhet på eksternaliserte filmnarrativer. Slik tror vi at selvrefleksive filmkurs utvikler de unges mentaliseringsevne, og at indre erfaringer kan bearbeides gjennom filmskapingprosessen.

Viktige temaer for ungdomsgruppen – identitet, vendepunkt og empowerment.

Ungdomstiden er en fase med omfattende relasjonelle endringer, noe som kan føre til at selvvopplevelsen blir sårbar og det kan være vanskelig å finne en åpning for kontakt (Binder, Holgersen & Nielsen, 2008). Ungdommer kan ta eksplisitt avstand fra voksenverdenen og heller henvende seg til venner for støtte og feedback. Dette omtales av Wolf (1982) som en de-idealiseringsprosess av de indre representasjonene av foreldrene samtidig med at selvbildet styrkes gjennom en intensivering av relasjoner til jevnaldrende. Større autonomibehov fører også gjerne til at ungdommer har økt behov for aktiv deltagelse i behandlingsplaner og strategier, og er mer sensitive på om terapeuten har en ekspertrolle (Fjermestad, 2010).

Kommunikasjonsbrudd mellom ungdom og voksne, spesielt når dette medfører en negativ utvikling i form av kriminalitet og psykopatologi, blir av Rutter og Sroufe beskrevet som avgjørende vendepunkter (eng. turning points) i de unges liv (Rutter, 1996; Rutter & Sroufe, 2000). Slike vendepunkter kan forstås som at biologisk eller sosialt determinerte sårbarhetsfaktorer manifesterer seg uten at individet selv har noen innflytelse på dette. Sampson og Laub (2005) argumenterer imidlertid for at individene selv er aktive deltagere i konstruksjonen av livet sitt, og at avgjørende vendepunkter har potensial til å åpne et system på samme måte som en nøkkel kan låse opp en lås, men at *handling* er nødvendig for at nøkkelen skal vri om låsen (Abbot, 1997).

«Filmkurs for ungdom er en kreativ og handlingsorientert metode som skaper nye møteplasser hvor det kan åpnes for dialog og selvrefleksjon»

I arbeid med risikoutsatte ungdommer blir det derfor viktig å fokusere på at det er ungdommene selv som besitter den viktigste kunnskapen om sin egen situasjon, en kunnskap som er utgangspunktet for at endring kan oppstå. Derfor er det avgjørende at voksne får adgang til denne kunnskapen og tar den på alvor. Ikke minst er det viktig at voksne opprettholder et normalitets- og mestringsperspektiv slik at vi ikke fremmedgjør ungdommene fra deres egne erfaringer og dermed skyver dem bort fra oss.

Samtidig er marginaliserte ungdommer ofte i en livssituasjon med mye stress og lite opplevd kontroll over sitt eget liv. En konsekvens av å oppleve lite medbestemmelse over sin egen skjebne kan være redusert evne til stressmestring, en følelse av lav egenverdi, samt utviklingen av en fatalistisk holdning av hjelpeløshet med tanke på å endre sin egen situasjon (Lefcourt, 1976). Dette er karakteristikk som kjennetegner mange ungdommer (Furman, 1990), og konsekvensen kan bli at den primære motivasjonen er følelsen av underlegenhet og håpløshet (MacLennan & Felsenfeld, 1968). En slik holdning vanskeliggjør endringer i ens egen livssituasjon, spesielt for ungdommer som strever med å finne sin identitet. Handlingsorienterte intervensjoner kan åpne for muligheten til å endre slike opplevelser (Furman, 1990), og derigjennom bidra til empowerment (Rapaport, 1981).

Ungdomsblikk er en handlings- og mestringsorientert metode som setter ungdommene i førersetet når de står overfor viktige valg og vendepunkter i sitt eget liv, og hvor muligheten for økt selvrefleksjon kan være «nøkkelen» som «vrir om låsen».

Ungdomsblikk - kurs I selvrefleksiv film

Ungdomsblikk defineres som et kurs hvor ungdom inviteres til å lage film om temaer som de selv er opptatt av. Filmkurset har blitt arrangert i flere byer i Norge i samarbeid med helsesøstertjenesten og ungdomsarbeidere i kommunen, utekontakten, læring gjennom arbeid, oppfølgingstjenesten i videregående skole og NAV. Kursdeltagere velges ut i nært samarbeid med voksne som kjenner de unge godt, og kurset tilpasses målgruppen av ungdommer både hva angår kurssted (skole, utekontakt, ungdommens hus), tidspunkt (skoletid, ettermiddag/kvelder, helger) og lokale voksne (ungdoms- og helsearbeidere, lærere) som skal involveres ved gjennomføring av kurset og videre oppfølging av ungdommene etterpå. En del ungdommer trenger også tett oppfølging for å gjennomføre kurset, både med tanke på praktisk tilrettelegging og motivasjonsarbeid.

Filmkurset ledes av antropologer med filmkompetanse og psykologer, og er organisert i fire faser over fire–fem uker med seks til åtte deltagere. I løpet av kurset gjennomfører deltagerne ulike aktiviteter som har som formål å utvikle deres evne til å reflektere over egne valg og deres eget hverdagsliv. Den selvrefleksive prosessen oppstår i forbindelse med valg av temaer og ved at de voksne stadig ser igjennom og diskuterer filmopptakene med den enkelte ungdom, både i gruppe og individuelt.

Nedenfor beskriver vi kort de fire fasene av kurset.

Fase 1: Filmfaglig opplæring. I den første fasen av kurset lærer kursdeltagerne enkel filmteori og kamerabruk. Det er fordi ungdommene må ha tilfredsstillende kunnskap i bruk av filmmediet for å kunne fortelle på en god måte og for å lage en film de selv kan være stolte av. Filmfaglig opplæring er også viktig for å gi de unge en reell kompetanse i det å lage film. For å få en rask forståelse for hele filmskapingprosessen får ungdommene i oppgave gruppevis å gjøre filmopptak til en kort fiksjonsfilm. Filmen tas opp og redigeres i løpet av en dag. Det å tidlig få erfaring med filmlaging er en viktig motivasjonsfaktor for videre arbeid. Gruppearbeidet fører også til at ungdommene blir bedre kjent med og trygge på hverandre. Dette er viktig fordi de senere skal eksponere sitt eget hverdagsliv og sine erfaringer for hverandre.

Fase 2: Arbeidsoppgaver for å skildre hverdagsliv med audiovisuelle verktøy. I denne fasen ønsker vi å nærme oss de unges hverdag og undersøke hva de har av egne erfaringer. Det gjør vi ved å la ungdommene gjennomgå to øvelser: filme fra et sted som er viktig for dem, og filme et selvportrett. Vi gir mange konkrete forslag til hvordan selvportrettøvelsen kan løses slik at den ikke virker uoverkommelig, for eksempel å filme seg selv, filme rommet sitt, eller filme noe de liker å gjøre. Disse oppgavene åpner for diskusjoner med deltagerne som gir innsikt i roller, verdier og selvforståelse. Det skjer ved at ungdommene karakteriserer seg selv, hva som er viktige steder for dem, hvem de er sammen med, og hva de liker eller misliker. Alt dette skjer gjennom å samtale rundt filmøvelsene, noe som bidrar til å utvikle ideer om hvilken type filmfortelling deltagerne skal lage gjennom kurset.

Fase 3: Fra idé til ferdig film. I denne fasen arbeides det videre med å finne ideer og få konkretisert disse ideene til én filmfortelling. Her benytter vi oss av «soløvelsen» (Aune, Foss & Skåra, 2001), som er en enkel «brainstorming-øvelse» for å kartlegge ideer. Den gjennomføres på et papir ved at det tegnes en sirkel i midten. Sirkelen omfavner et tema som den unge selv har valgt, og på strålene ut fra sirkelen noteres stikkord som er knyttet til temaet. Ved å diskutere strålene kan man identifisere hendelser, aktører og arenaer som kan bli relevante å ta med i filmen. Ungdommene får deretter i oppgave å filme utvalgte scener basert på de ulike strålene. Når de unge kommer tilbake med filmmaterialet, gjennomgår de og kurslederne dette i fellesskap. Tilbakemeldingene omfatter både innhold og tekniske kvaliteter og gis både av kurslederne og de andre kursdeltagerne. Det gis her anledning til å stille spørsmål rundt det ungdommene har filmet, noe som bidrar til et innblikk i deres forståelse av sin egen livsverden. Diskusjon om de ulike opptakene fortsetter også gjennom redigeringsarbeidet. Denne fasen er den mest produktive i våre forsøk på å oppnå delte erfaringer.

Fase 4: Premierkveld. Premieren foregår i en ordentlig kinosal med publikum, slik at det blir mest mulig likt en autentisk filmpremiere. Ungdommene velger selv hvem de ønsker å invitere til premierevisningen. Det gis muligheter for «åpen» eller «lukket» visning (sistnevnte er en visning kun for deltagergruppa), hvor avgjørelsen tas i samråd med hver enkelt ungdom. Det har kun vært lukket visning av tre filmer av totalt nesten femti filmer. Under premieren får ungdommene kursbevis og en kopi av filmen sin på dvd, rød rose, applaus og positive tilbakemeldinger for arbeidet de har utført. Filmpremierer markerer overgangen til at de unge nå er blitt filmskapere, og er viktig for deres opplevelse av mestring.

To kasusbeskrivelser

Nedenfor vil vi beskrive to anonymiserte kasus som har til felles at de omhandler jenter som er i ferd med å gi opp utdanning, enten ved å slutte på videregående skole eller å skulke på ungdomsskolen. I det første kasuset ble kurset gjennomført i samarbeid med oppfølgingstjenesten for videregående skole og NAV. Målgruppen var langtidsarbeidsledige ungdommer. Formålet med kurset var å få ungdommene til å reflektere over sin egen livssituasjon, slik at de lettere kunne ta valg med positive konsekvenser for sin egen fremtid. I det andre kasuset ble kurset gjennomført i samarbeid med utekontakten; målgruppen var ungdommer som var tatt ut av skole og gitt tilrettelagt undervisning samtidig med et tilbud om praksisplass i arbeidslivet. Målsettingen for kurset var å øke ungdommenes bevissthet om sin egen livssituasjon og derigjennom vår forståelse for deres livsverden.

«Droppet ut» – fra rådvill til selvbevisst. Marit er 18 år og uten arbeid. Hun avbrøt videregående skole etter et halvt år på bilog mekanikerlinjen. Hennes planer for framtiden er uklare. Dagene går med til å sitte hjemme og spille dataspill og se på TV. Hun har få venner og kommer fra et hjem preget av depresjoner, arbeidsledighet og dårlig økonomi. Marit får ikke lenger lov av foreldrene til å sitte arbeidsledig hjemme, og de har derfor søkt henne inn på helsefaglig linje på en skole som hun ikke er interessert i. På kurset har hun ingen idé om hva hun skal lage film om. Hun virker usikker og klarer ikke å ta beslutninger. Hun svarer for det meste «vet ikke» til det hun blir spurt om.

I første fase av kurset lærer hun seg å bruke kamera og redigeringsprogrammet, men er lite selvstendig og trenger mye hjelp. Hun klarer ikke å gjennomføre selvportrettøvelsen fordi hun synes det er vanskelig å beskrive seg selv. Hun begynner å gråte når vi spør henne om hvordan hun tror andre vil beskrive henne. Hun mener at familien ikke har så mye positivt å si om henne. Hun opplever at de er kritiske til det meste hun foretar seg. I hennes omgangskrets er det stort sett fokus på det negative. Soløvelsen er imidlertid enklere fordi den er konkret forankret i aktiviteter og aktører. Vi bestemmer oss for å fokusere på nåtid og framtid og begynner med hvordan hun vil beskrive sitt liv her og nå. Marit tegner opp ulike stråler og skriver stikkord med ulike aktiviteter fra sitt dagligliv. Aktivitetene foregår stort sett på rommet hennes; se på TV, spise godteri og spille dataspill. Av og til er hun på besøk hos en venninne. De snakker mye om hvilken

skole de skal begynne på til høsten. Vi diskuterer stikkordene og hvordan disse aktivitetene henger sammen.

I diskusjonen om skolevalg kommer det fram at det er faren til Marit som fikk henne til å slutte på bil- og mekanikerlinjen fordi han mener det er et «guttefag». Vi foreslår at uenigheten med far kanskje kan tas opp som hovedtema for filmen hennes, men Marit sier at hun ikke snakker så mye med foreldrene sine, og at hun ikke takler å prate alvorlig med dem. Hun vil heller filme sitt hverdagsliv med utgangspunkt i alle strålene hun noterte seg i soløvelsen. Vi redigerer sammen opptakene som samlet utgjør en beskrivelse av Marit sitt hverdagsliv her og nå. Opptakene er hentet fra nærbutikken hvor Marit og ei venninne handler godteri, og fra rommet til Marit, hvor jentene ser på et TV-program om bilmekking (der «bilvrak» ble gjort om til «kunstverk»), og avsluttes med at de har en lengre diskusjon om hvor vanskelig det er å bestemme seg for hva de vil gjøre til høsten.

I andre fase av det som skal bli et filmnarrativ, retter vi fokus mot framtiden. Marit selv har ingen forslag til hvordan hun skal filmatisere en framtid. Etter hvert blir vi enige om at hun skal «gå inn i» drømmen sin, og kurslederne tar initiativet til å besøke et bilverksted for å filme det hun har lyst til å drive med. Marit forbereder noen spørsmål som hun vil stille bilmekanikerne. Det viser seg at ingen av dem på verkstedet har gått mer enn et par år på videregående skole. Responsen fra mekanikerne på at Marit ikke går på skole dette året er at det kan «være lurt å ta seg en pause og tenke igjennom hva en vil her i livet». På verkstedet får Marit dermed et helt nytt perspektiv på hvordan hun kan forstå sin egen situasjon. Det at hun ikke går på skole, at hun har «droppet ut», blir for første gang ikke kritisert, men tvert imot møtt med forståelse. Samtidig blir hun oppfordret til å følge sine drømmer, og hun får mulighet til å samtale med mekanikerne rundt hva som skal til for at disse drømmene kan nås. På verkstedet får Marit støtte, de voksne tar henne på alvor, og de snakker om lignende erfaringer fra sin egen ungdom. Dette fører til at Marit stiller spørsmål og prater engasjert. Hun fremstår ikke lenger som passiv, men ivrig og opprømt. Etterpå er Marit fornøyd, hun sier at det var fint å høre hva mekanikerne hadde å si, og at det var bra å være på verkstedet og se hvordan man jobber på en slik arbeidsplass. Opptakene på bilverkstedet utgjør andre del av filmen.

Etter kurset forteller oppfølgingstjenesten at Marit er mer åpen enn før, og at det virker som om hun har vokst på filmkurset. Marit har blant annet selv tatt kontakt med dem fordi hun ønsker hjelp med å skrive en ny søknad til bil- og mekanikerlinjen. Hun har også selv klart å skaffe seg arbeid i en barnehage fram til skolestart.

«Å henge i byen» – fra kult til ukult. Mona begynte å skulke like etter oppstart på ungdomsskolen. Hun ble mobbet, og hun forlot ofte klasserommet i timene. I en lengre periode satt hun bare i korridorene på skolen mens medelevene hennes hadde undervisning. Da en eldre jente en dag spurte om hun ville være med til byen, ble hun glad. Etter dette begynte hun å dra til byen for å henge i skoletida. I løpet av det første skoleåret på ungdomsskolen var fraværet så stort at Mona fikk tilbud om tilrettelagt undervisning og praksisplass i arbeidslivet.



REGI OVER EGET LIV: Ved å lage film med utgangspunkt i egne erfaringer, tar ungdommen kontroll og regi over eget liv. Dette styrker deres selvbilde, skriver Wang, Wright, Hope og Waage.

Foto: Flickr.com

Mona er usikker på hvilket tema hun skal velge for filmen sin. I soløvelsen tenker hun på mobbing som et mulig tema, og hva de som blir mobbet kan gjøre med livet sitt. Alternative temaer er skulking og hvordan hun selv tilbringer dagene med å henge i byen. Prosjektet står noen dager i stampe. Mona klarer ikke å komme med forslag til hva hun skal filme og hvordan en film med disse temaene kan bygges opp. En dag begynner imidlertid en kursleder og Mona å prate om hva det vil si å henge i byen. Kurslederen spør: «Hva er det å henge i byen?» Mona svarer: «Det er bare å henge rundt omkring». «Hvorfor henge rundt omkring?» spør kurslederen. Men slike spørsmål og de svarene Mona gir, fører ikke til at kurslederen får økt forståelse for hva henging innebærer, og fører heller ikke til at Mona klarer å konkretisere temaet i soløvelsen. Kurslederen foreslår derfor at de sammen kan dra til byen for å filme hengingen.

Når Mona kommer til byen, forandrer hun seg fra å være noe mutt og innesluttet til å bli oppriktig engasjert foran kamera. Hun forteller om hvordan en dag i byen arter seg, hvordan man blir kjent med folk, hvordan man treffer gutter og får kjærester. Høstregnet høljer ned, men ivrig tar hun oss med på alle de ulike hengeplassene i bysentrum. Hun forteller hvem som pleier å henge på de ulike stedene, og hun kan fortelle i detalj hvordan man ser hvem som er ny i byen. På et kjøpesenter viser hun oss hvor det er lurt å sette seg i kafeen for ikke å bli kastet ut av vekten selv om en ikke kjøper noe. Etter et par timer på byen drar vi tilbake til skolen med et tretti minutters opptak, og kurslederen har fått med seg en ny forståelse av «hengingens sosiologi».

«Gjennom
filmskapingsprosessen og delt
oppmerksomhet på

eksternaliserte filmnarrativer kan de unge utvikle sin evne til mentalisering og bearbeide indre erfaringer»

Filmopptakene fra byen blir presentert for medelevene når vi kommer tilbake til skolen. Når vi ser på opptakene, kikker Mona spent bort på de andre litt eldre jentene på kurset. Den første tilbakemeldingen kommer fra en jente som sier at det ene stedet Mona ivret for å vise fram, er et sted som bare hasjrøykere bruker; hun hevder at vanlig ungdommer har sluttet å henge der. Videre sier hun at det virker så meningsløst bare å gå rundt i all slags vær og lete etter at noe skal skje. Det er jo bortkastet tid. Selv bruker hun å avtale med venninner å gå på kafé. For når man har en avtale med noen, så kan man sitte rolig og prate, og det blir ikke noe stress. Mona lytter til kommentarene og virker ettertenksom. I de videre diskusjonene om Monas henging kommer de eldre jentene med alternative steder og måter å bruke byen på. Dette er steder man ikke går tilfeldig til, men oppsøker sammen med venninner og med tanke på en konkret aktivitet. Disse jentene problematiserer dermed Monas bruk av byen og presenterer en annen måte å være i byen på. Spørsmålet om hva som er vitsen med å henge i byen, blir en slags avslutning på diskusjonen. Også diskusjonene av filmmaterialet blir filmet.

I den ferdige filmen ser vi et utdrag av scenen hvor Mona viser oss byen og forklarer alle stedene der ungdommer pleier å henge, og hvorfor de henger akkurat der. Så får vi se noen av de eldre jentene sine kommentarer, som igjen blir etterfulgt av en diskusjon mellom Mona og en venninne om det å henge i byen og hvorfor ungdommer gjør det. Konklusjonen på diskusjonen blir at det å henge i byen likevel ikke er så kult. De argumenterer for at det er lureri å gjøre noe fornuftigere, som det å være mer på skolen og følge med i timene. I denne prosessen får kurslederne Monas erfaringsnære presentasjon av den aktiviteten hun var så engasjert i. Hennes framtoning og engasjement i byen gjorde hengingen forståelig for oss. I neste fase ble vi vitner til hvordan jentene i fellesskap korrigerer hverandre, og derigjennom hvordan oppfatninger endres. Denne prosessen gav oss ny innsikt, samtidig som det førte til endring i Monas holdning til henging. Hun sluttet å henge i byen.

En refleksjon over Marit og Mona sitt utbytte av filmkurset

Både Mona og Marit strever med å finne ut av sin egen verdi og tydelige identitet, de har problemer i sosiale relasjoner og vansker med verbalt å formidle hvordan de har det og hva som er viktig for dem. Marits tema vedrører forholdet til far og streben for økt autonomi, men også hennes identitet og selvbilde. I samhandlingen mellom Marit og kurslederne er det vanskelig å få til en god samtale. Marit mangler kanskje den verbale kompetanse som skal til for å formidle hvordan hun selv har det og hva hun vil, eller kanskje hun ikke riktig vet det. Kanskje har hun også mistet troen på at voksne kan være nyttige samtalepartnere og gi henne gode relasjonelle erfaringer. Ved å filme sitt hverdagsliv her og nå, og deretter filme sin drøm om å bli bilmekaniker, får Marit hjelp

til å kommunisere det som hun har vanskelig for å uttrykke med ord. I tillegg får hun nye relasjonelle voksenerfaringer i møte med bilmekanikerne og ved at kurslederne tar henne på alvor.

Mona har tidligere blitt mobbet, og hennes tema er forholdet til jevnaldrende. Vi ser hvordan hun arbeider med sin identitet og sitt relasjonelle selv gjennom utprøvinger av byens sosiale arena og tilbakemeldinger fra de andre jentene. I samtalen mellom Mona og kurslederen før byturen avdekkes språkets begrensninger med tanke på å komme nærmere en felles virkelighetsforståelse. Kanskje stanser kommunikasjonen opp fordi Mona ikke er i stand til verbalt å reflektere over meningen med henging, eller kanskje stanser den opp fordi «kulturforskjellene» blir for store. Meningen med henging må derfor konkretiseres ved at kurslederne blir med Mona inn i hennes verden og filmer steder og handlinger. Slik blir sosiale relasjoner og handlinger eksternalisert gjennom filmnarrativer. På de konkrete arenaene der hengingen utføres, og gjennom diskusjon av konkrete filmopptak, oppstår en dialektisk og skapende prosess hvor nye perspektiver og en felles forståelse etableres. Dette muliggjør refleksjoner og feedback fra jevnaldrende ungdom, og styrker Monas evne til selvrefleksjon i en fase hvor hun står overfor et avgjørende vendepunkt i sitt liv både i valg av gruppetilhørighet og identitetsutvikling.

Metodens muligheter og begrensninger

De fleste Ungdomsblikk-kurs er blitt arrangert for ungdommer som har utviklet atferdsvansker og tilpasningsproblemer, og i mindre grad psykiske problemer. Våre erfaringer er derfor primært knyttet til denne ungdomsgruppen. Kognitiv atferdsterapi er den psykologiske behandlingstilnærmingen til atferdsvansker som har vist best effekt i behandlingsstudier (Fossum & Mørch, 2005; Mørch, 2011), og i Norge benyttes gjerne multisystemisk terapitilnærming for ungdommer med alvorlige atferdsvansker (Christensen & Mausest, 2004; 2007; Curtis, Ronan, & Borduin, 2004). Men ikke alle ungdommer vil få tilbud om slike behandlingstiltak, og ikke alle som får tilbudet, vil ha nytte av det. Ungdomsblikk kan derfor være et viktig alternativ til evidensbaserte tiltak.

En mestringsopplevelse. Filmkurset er et alternativ for ungdommer som har vist manglende motivasjon for andre tiltak. Video fenger, og det å lage film kan være mer motiverende enn samtaleterapi med voksne eller å underlegge seg tiltak som er mer på de voksnes premisser. Enkelte av deltagerne har lite nærkontakt med voksne. De bærer på opplevelser og tanker som ikke alle ungdommer bærer på, og det kan være vanskelig å finne en passende setting for å snakke om dette. Gjennom kurset får de mulighet til å ta opp temaer som de selv er opptatt av, bearbeide erfaringer, og sette ting i perspektiv. For noen har bare det å ha gjennomført kurset vært en god mestringsopplevelse siden de har opplevd at foreldre og lærere har sluttet å tro på at de overhodet kan fullføre noe. Det er også blitt fremhevet av samarbeidspartnere at den avsluttende filmpremieren gir en positiv opplevelse av mestring, og at kursbeviset har vært nyttig i forbindelse med jobbsøking. Filmkompetansen som de tilegner seg, gir dessuten prestisje blant

jevnaaldrende. I noen tilfeller har venner av kursdeltagerne kontaktet utekontakten for å høre om de selv kan få være med på filmkurs.

«Ungdomsblikk-kurs er blitt arrangert for ungdom som har utviklet atferdsvansker eller har tilpasningsproblemer. Vi tror at kurset også har et potensial innenfor psykisk helsevern»

Nye valg og bearbeiding av vanskelige livserfaringer. En del av ungdommene bruker filmkurset til å reflektere rundt livsvalg som eksemplifisert i kasusbeskrivelsen med Marit, og dette har ført til at de har tatt tak i ting som har ført til endringer i deres livssituasjon. For andre har kurset bidratt til å komme ut av uheldige spor, eksempelvis skulking og henging på byen, som i kasusbeskrivelsen med Mona. Spilleavhengighet har også vært et tema hvor filmskaperprosessen har bidratt til å komme ut av avhengigheten. For ungdom med få venner, eller arbeidsledige ungdommer, har kurset bidratt til å ha noe meningsfullt å gjøre og ført til etablering av nye vennskap.

Filmkurset har for noen ungdommer blitt brukt til å sette på agenda temaer fra hjemmet, for eksempel ved å intervju foreldre og søsken om ting som har skjedd i barndommen, og lage film om dette. Kurset kan også bidra til å bearbeide vanskelige livserfaringer. En sytten år gammel gutt som ble fosterhjemsplassert som barn fordi foreldrene var rusmisbrukere, og hvor biologisk pappa døde av overdose, valgte å lage film hvor han intervjuet fosterforeldre og andre sentrale voksne og laget en samlet filmfortelling om sin egen oppvekst som fosterhjemsbarn. Filmskapingprosessen førte til at gutten fikk reflektert og uttalt seg om sin egen livshistorie, og filmen har senere blitt benyttet til undervisningsformål for fagfolk som arbeider med fosterhjemsplassing av barn og unge.

Tema for filmene. Temavalg for filmene blir påvirket av alder, modenhet, kjønn og tidligere livserfaringer. Mens yngre deltagere (13–16 år) ofte lager filmer med fokus på bestemte talenter og image, noe som reflekterer hvordan de ønsker å bli sett og forstått, er eldre ungdommer (17–20 år) mer opptatt av å beskrive, problematisere og analysere utfordrende livserfaringer. Ungdom som har vanskelige og vonde livserfaringer, velger ofte å fortelle om disse. Det kan være mobbing, fosterhjemsplassing, foreldre som ruser seg eller som er døde. Men i noen tilfeller kan erfaringene bli for personlige og nære, slik at de i samråd med kurslederne velges bort som filmtema, men blir likevel behandlet i samtaler og aktiviteter underveis i kurset. Det er en tendens til at jentene ofte velger å fortelle, mens guttene velger å vise gjennom ting de gjør. Vennskap er et gjennomgående tema for begge kjønn, uavhengig av alder og erfaringer, noe som reflekterer viktigheten av gode relasjoner til jevnaldrende og sårbarheten knyttet til dette.

Utbytte av kurset. De fleste ungdommene fullfører filmkurset. De unge åpner seg raskt, men forteller ikke nødvendigvis alt

i filmene sine. Likevel sørger aktiviteter i kurset for kontekstuell kunnskap, og det blir igangsatt viktige prosesser som det kan arbeides videre med også i etterkant av kurset. Selv om kurset er relativt kort (fire–fem uker), så er det intensivt og derfor sammenlignbart med andre terapeutiske tilbud av lengre varighet. Ikke alle ungdommene får vi en god dialog med. Enkelte ungdommer deltar lite i aktiviteter, gjør ikke oppgavene, eller unnlater å møte opp. De holder avstand for å sondere, er usikre på hvordan de skal fremstå overfor andre, og bruker tid på å forstå hva andre tenker og mener, før de tør å handle. De tilegner seg kunnskap gjennom observasjon. Likevel ender de stort sett opp med å lage film, selv om det personlige utbyttet muligens blir mindre.

Forskning og utviklingspotensial

Ungdomsblikk ble opprinnelig utviklet som en antropologisk forskningsmetode for å få mer kunnskap om marginaliserte ungdommers livsverden (Waage, 1996). Metoden bygger på erfaringene ved Visuelle kulturstudier ved Universitetet i Tromsø med å bruke film som forskningsmetode for å gripe og skildre erfaringsnær kunnskap. En doktorgrad om erfaringer fra Ungdomsblikk er snart klar for innlevering (Hope, forestående). Utover ny antropologisk kunnskap om ungdommers livsverden har metoden også ført til økt kunnskap hos de voksne nær ungdommene, både for familie og profesjonelle. Filmhistoriene har på en ny måte gitt de voksne et innblikk i de unges livssituasjon og reaksjonsmåter, noe som har medført at de voksne har blitt både overrasket og berørt, og har blitt nødt til å reflektere over sine egne fordommer og forventninger. Dette har gitt nye muligheter for samarbeid med ungdommene.

I ett av våre kurs ble det rekruttert ungdom med tyngre psykososiale belastninger og psykiske problemer enn i de andre kursene. Vi erfarte at også disse ungdommene hadde stort utbytte av kurset, men

at det krevde en langt større oppfølging fra kursholderne og de voksne som hadde rekruttert ungdommene til kurset. Med bakgrunn i disse erfaringene tror vi at Ungdomsblikk også har et potensial innenfor psykisk helsevern, men at det da bør inngå som ett av flere tiltak i et helhetlig behandlingstilbud, enten poliklinisk eller for innlagte ungdommer. En metodebok om Ungdomsblikk er under utarbeiding, slik at kurset kan gjøres tilgjengelig for flere fagmiljøer.

Konklusjon

Filmkurs for ungdom er en kreativ og handlingsorientert metode som skaper nye møteplasser hvor det kan åpnes for dialog og selvrefleksjon. I situasjoner hvor ungdom står overfor viktige vendepunkter i sitt eget liv, kan hjelp til økt selvrefleksjon være avgjørende for de valgene som blir tatt. Gjennom filmskapingprosessen og delt oppmerksomhet på eksterne filmnarrativer kan de unge utvikle sin evne til mentalisering og bearbeide indre erfaringer. Foreløpig har Ungdomsblikk- kurs

primært blitt arrangert for ungdom som har utviklet atferdsvansker eller har tilpasningsproblemer, men vi tror at kurset også har et potensial innenfor psykisk helsevern.

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 49, nummer 9, 2012, side 861-869

TEKST

Catharina Elisabeth Arfwedson Wang, Institutt for psykologi, UiT Norges arktiske universitet

KONTAKT: catharina.wang@uit.no.

Reni J. Wright

Siren Hope

Trond Waage

KONTAKT: catharina.wang@uit.no

+ **Vis referanser**

Referanser

Abbot, J. (1997). On the concept of turning point. *Comparative Social Research*, 16, 85-105. Aune, L., Foss, N. & Skåra, B. B. (2001).

Fellesskap for utvikling: PLA -- medvirkning i praksis. Oslo: Kommuneforlaget. Axelsen, E. D. (2008). Klienten som ekspert på seg selv. I E. D. Axelsen & E. Hartmann (red.), *Veier til forandring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bateson, G. (1972). *Steps to ecology of mind*. New York: Chandler Publishing Company. Binder, P. E., Holgersen, H. & Nielsen, G. H. (2008).

Establishing a bond that works: A qualitative study of how psychotherapists make contact with adolescent patients. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10, 55-69.

Buber, M. (1947). *Between man and man*. London: Kegan Paul. Buber, M. (1958). *I and Thou* (2. utg.). Edinburgh: T. & T. Clark.

Carlson, E. D, Engebretson, J. & Chamberlain, R. M. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, 16, 836-852

Christensen, B. & Mauseth, T. (2004). *Multisystemisk terapi. Organisasjonsmanual*. Oslo: Atferdssenteret. Christensen, B. & Mauseth, T. (2007).

Multisystemisk terapi: familie- og nærmiljøbasert behandling av ungdom med alvorlige atferdsvansker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 44, 1095-1106. Curtis, N. M.,

Ronan, K. R. & Borduin, C. M. (2004). Multisystemic treatment: A metaanalysis of outcome studies. *Journal of Family Psychology*, 18, 411-419.

Erickson, M. (1965). The use of symptoms as an integral part of hypnotherapy. I E.L.

Rossi (red.), *The Collected Papers of Milton H. Erickson on Hypnosis*. Vol 4 (s. 104-122). New York: Irvington Publishers.

Feld, S. (2003). *Ciné-ethnography Jean Rouch*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Fjermestad, K. W. (2010). Terapeutisk allianse i kognitiv atferdsterapi med barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48, 12-15.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2002). Affect regulation, mentalization and the development of the self. New York: Other Press. Fossum, S. & Mørch, W. T. (2005).

«De utrolige årene» - empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 42, 195-203.

Furman, L. (1990). Video therapy: An alternative for the treatment of adolescents. *Arts in Psychotherapy*, 17, 165-169.

Gauntlett, D. (1997). *Video critical: children, the environment and media power*. Luton : John Libbey Media.

Haley, J. (1975). *Uncommon Therapy*. New York: Norton.

Haley, J. (1984). *Ordeal Therapy: Unusual Ways to Change Behavior*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Henley, P. (2009). *The adventure of the real: Jean Rouch and the craft of ethnographic cinema*. Chicago: The University of Chicago Press.

Hope, S. (forestående). *Navigating youth - Youth engaged in self-reflexive video-making* (Arbeidstittel). PhD-avhandling ved Institutt for arkeologi og sosialantropologi, Universitetet i Tromsø.

Johnson, J. L. & Alderson, K. G. (2008). Therapeutic filmmaking: An exploratory pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 11-19.

Kingery, J. L., Roblek, T. L., Suveg, C., Grover, R. L., Sherill, J. T. & Bergman, R. L. (2006).

They're not just «little adults»: Developmental considerations of implementing cognitivebehavioral therapy with anxious youth. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 263-273.

Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. New York: Wiley.

Loizos, P. (1993). *Innovation in ethnographic film. From innocence to self-consciousness, 1955-1985*. Chicago: The University of Chicago Press.

MacLennan, B. W. & Felsenfeld, N. (1968). *Group counselling and psychotherapy with adolescents*. New York: Columbia University Press. Myrstad, E. (2009).

Psykoterapi med ungdom: Terapeutiske og profesjonelle utfordringer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46, 948-955. Mørch, W. T. (2011).

Kognitiv atferdsterapi for barn med atferdsvansker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48, 40-45.

Newnham, E. A. & Page, A. C. (2010). Bridging the gap between best evidence and best practice in mental health. *Clinical Psychology Review*, 30, 127-142. Oetzel, B. O. & Scherer, D. G. (2003). *Therapeutic engagement with adolescents in psychotherapy*.

Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 40, 215-225. Rapaport, J. (1981). In praise of paradox. A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.

Rich, M., Lamola, S. & Woods, E. R. (2006). Effects of creating visual illness narratives on quality of life with asthma: A pilot intervention study. *Journal of Adolescent Health*, 38, 748-752.

Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and midadulthood. *International journal of behavioral development*, 19, 603-626.

Rutter, M. & Sroufe, L. A. (2000). *Developmental psychopathology: Concepts and challenges*. *Development and Psychopathology*, 12, 265-296.

Sampson, R. J. & Laub, J. H. (2005). A life-course view of the development of crime. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 602, 12-45.

Stern, D. N. (1998). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books. The British Association of Art Therapists (2012).

Nedlastet den 01.03.2012 fra http://www.baat.org/art_therapy.html Wolf, E. S. (1982).

Adolescence: Psychology of the self and self-objects. *Adolescent Psychiatry*, 10, 171-181. Waage, T. (1996). *Forskning til nytte og besvær. I Hvorfor samfunnsforskning? Utvalgte bidrag til essaykonkurransen under Forskningsdagene '95*. Kultur og Samfunn. Oslo: Norges Forskningsråd.

