

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Avgrensing	3
1.4 Disposisjon	3
2.0 Metode	5
2.1. Kvalitativ forskning	5
2.2 Vitenskapsteoretisk inngang: Fenomenologi og sosial konstruktivisme	6
2.3 Bruk av eksisterende kvalitative data	7
2.3.1 Innsamlingsprosessen og transkribering	8
2.3.2 Kan kvalitative data reanalyseres?	9
2.3.3 Forskningsdeltakerne	10
2.4 Analyse: Hvordan håndterte jeg intervjudataene	11
2.4.1 Hermeneutiske fortolkningsprosesser	12
2.5 Forskerrollen og min forforståelse	13
2.5.1 Min forforståelse	14
2.5.2 Forskerens refleksivitet	15
3.0 Teori	17
3.1 Sosialt miljø i den lærende organisasjon	17
3.1.1 Sosial posisjon	18
3.2 Tilhørighet	19
3.1.1 «Need to belong»	19
3.1.2 Ensomhet og utenforskap	20
3.2 Faktorer som påvirker sosiale posisjoner	21
3.2.1 Tilknytning	21
3.2.2 Selvfølelse	23
3.2.3 Mentalisering	24
3.3.4 Sosialt vakuum	24
3.3.5 Gruppedynamikk og roller	25
3.3.6 Sosial aksept	26
3.3.7 Vennskapsrelasjoner	27
4.0 Analyse og diskusjon av ungdommenes utsagn	31

<i>4.1 Fellestrekk for et godt sosialt klassemiljø:</i>	<i>31</i>
4.1.1 Bli sett og akseptert	32
4.1.2 Trygghet	35
4.1.3 Vennskap og/eller felleskap	38
<i>4.2. Handler utenforskap om å ikke ha venner?</i>	<i>42</i>
4.2.1. Hvordan andre ser på de som er karakterisert som utenfor?	43
<i>4.3 Endringspotensialet i det sosiale miljøet</i>	<i>47</i>
4.3.2 Opprettholdende mønster	47
4.3.1 Felleskapet	47
4.3.3 Ulikt behov for støtte	48
4.3.4 Hvem har ansvaret?	48
5.0 Oppsummering, konklusjon og veien videre	51
Litteraturliste	1
Vedlegg	6
<i>I. Informasjon til skolen om forskningsprosjektet: Livet i videregående skole</i>	<i>6</i>
<i>II. Intervjuguide</i>	<i>7</i>

Takk

Et kjent ordtak når man samtaler om støtte i barns utvikling er «it takes a village to raise a child», på samme måte trengs det opp til flere og for å få gjennomført en masteroppgave. Jeg vil spesielt rette en takk til veilederne mine Lena Buseth og Einar Sundsdal, som har gitt meg ny giv hver gang jeg har vært hos dem. Familie, kjæreste og venner som har vist interesse for mitt prat om dette temaet. Spesielt takk til de som ville lese gjennom og gi meg konkrete tilbakemeldinger i innspurten. Håper lesingen vil gi deg noe!

Charlotte Kvervavik

Trondheim, Mai 2018

Sammendrag

I denne studien ønsker jeg å undersøke om endringer i pedagogisk praksis kan endre sosiale posisjoner hos ungdom i videregående skole. Ensomhetsstatistikken i skolen på nåværende tidspunkt er stabil, det ser derfor ikke ut til at nåværende pedagogiske praksisen for å støtte det sosiale miljøet i skolen er optimal. I denne studien har jeg undersøkt gjennom kvalitative intervjudata hva ungdommer sier om tilhørighet og ensomhet/utenforskap i skolen. Noen av ungdommene delte sine tidligere erfaringer med ensomhet/utenforskap. De fortalte at måten de løste det på var å flytte. De byttet skole og fikk dermed et nytt og bedre sosialt skolemiljø hvor de ikke lenger definerte seg som ensom/utenfor. Er dette den eneste løsningen på utenforskap? Det er dette jeg ønsker å undersøke i denne studien med følgende problemstilling:

Kan endringer i pedagogisk praksis endre sosiale posisjoner hos ungdom i det sosiale miljøet? Med følgende underspørsmål: Hva gjør at ungdommer opplever tilhørighet i skolen? Og hva kan pedagogen gjøre for å tilrettelegge for ytterligere opplevelse av tilhørighet?

Abstract

This study aims to investigate whether changes in educational practice can change social positions of high school youth. Loneliness statistics in the school at this time are stable, and therefore it seems that current educational practice to develop the social environment in school is not optimal. According to the qualitative interview data used in this dissertation, youngsters who were open about their previous experiences with loneliness, solved this challenge by moving. They changed school and thus gained a new social school environment. Is this the only solution? I aim to investigate this in my dissertation, exploring the following research question:

Can changes in educational practice change social positions of young people in the social environment? with the following subquestions: What makes young people experience a sense of belonging in their social environment at school? And is there anything we can do to increase belonging in the social environment at school.

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

Ensomhetsstatistikken i skolen på nåværende tidspunkt er stabil, det ser derfor ikke ut til at nåværende pedagogisk praksis for å utvikle det sosiale miljøet i skolen er optimalt. Gjennom dette perspektivet ønsker jeg å gi et bidrag til kunnskapsøking om muligheter for endring av praksis og tiltak for å forebygge/forbedre det psykososiale miljøet i skolen. De aller fleste ungdommer trives på skolen. Samtidig er det en god del som ikke opplever skolen som et godt sted å være. Opplæringsloven er derimot klar på hva eleven har rett på: Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (1998, § 9A-2). Fra 1. August 2017 ble opplæringsloven §9A endret, det er delen som omhandler elevene sitt skolemiljø. Helt sentralt er *aktivitetsplikten*. *Som skal sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø (oppl., 1998, §9A-4). Der står det følgende:*

ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka(...)Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. Og i følge lovteksten ligger ansvaret for dette hos skolen og personalet som jobber der. Definisjonsmakten for hva som er et godt eller dårlig skolemiljø, er elevens.

Frostad, Pijl & Mjaavatn (2014) fant at ensomhet er den klart viktigste årsaken til elevens intensjon om å slutte i videregående skolen. Forskningsresultatene har gjort internasjonal oppsikt. Funnene viser at det er den *sosiale opplevelsen* av skolehverdagen som i størst grad påvirker elevens tanker om å avslutte skolegangen. Faktoren sosial opplevelse inkluderer både opplevelse av ensomhet, mangel på venner, eller mangel på sosial relasjon til læreren. Det å grue seg til skolen kan blant annet handle om å ikke trives der og en mangel på opplevelsen av *tilhørighet*. Ungdata undersøkelsen fra 2017 viser at andelen av ungdommer som opplever ensomhet, er den høyeste som noen gang er registrert (Bakken, 2017). Det å oppleve ensomhet forstår jeg som mangel av tilhørighet i skolen. Løhre (2018) har arbeidet med

temaet skoletilhørighet i mange år, og har ikke kommet over noen studief som spesifikt ser på sammenhengen mellom ensomhet, vennskap og opplevelse av tilhørighet i skolen. Tilhørighet er et behov for å danne og opprettholde mellommenneskelige relasjoner som er universelt hos mennesker (Baumeister & Leary, 1995). I denne studien har jeg fokus på opplevelsen av ensomhet i mangel av tilhørighet og vennskap.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien vil jeg gjennom kvalitative data søke etter bedre innsikt i hva som gjør at ungdommer opplever tilhørighet på skolen. For å undersøke dette nærmere vil jeg også se på hva ungdommer uttrykker om ensomhet. Donelson R. Forsyth (2014) definerer ensomhet som en kognitiv og affektiv mistilpasning som gjør mennesker reservert, trist, motløs og kjedsom når det er en mangel på, eller lite tilfredsstillende sosiale relasjoner. Ensomhet blir derfor definert som en følelsesmessig tilstand i mangel av noe(n). Ensomhet er derfor en tilstand som ikke er ønskelig der man føler at man mangler å være del av et felleskap, altså en mangel av sosiale relasjoner. I denne studien vil jeg benytte utenforskap som begrep for ensomhet, da jeg mener det har et mer midlertidig uttrykk, enn begrepet ensomhet har. Utviklingen av opplevelsen av utenforskap kan ha årsak av faktorer i miljøet eller hos individet. Ungdommene som beskriver utenforskap i dette datamaterialet forteller om en endring i sin sosiale posisjon fra utenforskap til tilhørighet ved å flytte. Altså ved å endre miljø fikk ungdommen endret sin sosiale posisjon fra utenfor til innenfor. Å endre miljø som tiltak for å forbedre situasjonen kan være krevende for den enkelte i seg selv og noen ganger er det ikke en mulighet. Som pedagog mener jeg at dette heller ikke bør være nødvendig, men at vi heller burde søke etter andre mulige tiltak. Gjennom å akseptere dette som et tiltak for en bedre tilværelse er jeg bekymret for at vi ikke gjør nok for at barn/ungdom trives i skolen. Jeg vil derfor gjennom denne studien undersøke om *pedagogen* kan gjøre endringer i pedagogisk praksis som gir tilsvarende effekt. Dette vil jeg undersøke med problemstillingen:

Kan endringer i pedagogisk praksis endre sosiale posisjoner hos ungdom i det sosiale miljøet? Med følgende underspørsmål: Hva gjør at ungdommer opplever tilhørighet i skolen? Og hva kan pedagogene gjøre for å tilrettelegge for ytterligere opplevelse av tilhørighet?

1.3 Avgrensning

Denne studien ønsker å undersøke om endringer i pedagogisk praksis kan endre sosiale posisjoner hos ungdom i videregående skole. Dette kan undersøkes med ulike perspektiv og fagretninger. Jeg har valgt en psykologisk pedagogisk retning på studien med paraplybegrepet tilhørighet. Tilhørighet forstår jeg som en ønsket sosial posisjon i det sosiale miljøet man er i. Det gir en følelse av psykisk velvære som står i kontrast til opplevelsen av utenforskap. Det er flere faktorer som spiller inn på opplevelsen av tilhørighet og jeg er derfor innom teori om sosialt miljø, tilhørighet og faktorer som kan påvirke sosial posisjon: tilknytning, selvfølelse, mentalisering, sosialt vakuum, gruppedynamikk og roller, sosial aksept og vennsksapsrelasjoner. Denne studien baserer seg på kvalitative intervjudata fra 8 fokusgruppeintervjuer. Da det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009), er det derfor i hovedsak gjennom et barneperspektiv/ungdomsperspektiv jeg ønsker å undersøke problemstillingen. Teorien har jeg søkt i samspill med intervjuene. Den ser jeg som nyttig for å øke forståelsen av ungdommens erfaringer fortalt i fokusgruppeintervju.

1.4 Disposisjon

Studien starter med en gjennomgang av metodiske og etiske refleksjoner i kapittel 2. *Metode*, vil jeg presentere kvalitativ forskning, presentere vitenskapsteoretisk inngang, bruk av eksisterende data, analyse, forskerrollen og min forforståelse. Deretter vil jeg legge frem en teoretisk ramme for prosjektet i kapittel 3. *Teori*, som har utviklet seg i takt med dataanalysen. Kort fortalt går jeg gjennom sosialt miljø i den lærende organisasjonen, tilhørighet og ulike faktorer som kan påvirke sosial posisjon: Tilknytning, selvfølelse, mentalisering, sosialt vakuum, gruppedynamikk, sosial aksept og vennsksapsrelasjoner. Alt dette er med for å åpne opp for diskusjon om endringspotensialet i sosiale posisjoner. Jeg vil i kapittel 4. *Analyse og diskusjon av ungdommenes utsagn*, legge frem ulike utsagn jeg fant i de kvalitative intervjudataene, og diskutere dette kontinuerlig med analysen.

Hele studien vil derfor ha et rammeverk som forhåpentligvis kan gi ytterligere kunnskap om problemstillingen: *Kan endringer i pedagogisk praksis endre sosiale posisjoner hos ungdom i det sosiale miljøet?*

2.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom hvordan jeg har arbeidet metodisk med problemstillingen. Jeg vil først gjøre rede for kvalitativ metode og det vitenskapsteoretiske grunnlaget i studien i 2.1 *Kvalitativ forskning* og 2.2 *Vitenskapsteoretisk inngang: Fenomenologi og Sosialkonstruktivisme*. I 2.3 *Bruk av eksisterende data* vil jeg gå gjennom hvordan innsamlingen av dataene har foregått og diskutere hvor vidt man kan reanalysere kvalitative data. 2.4 *Analyse* vil jeg beskrive hvordan jeg har fortolket intervjudataene, i 2.5 *Forskerrollen og min forforståelse* vil jeg reflektere over min rolle og min forforståelse for temaet.

Jeg vil gjennomgående i denne delen av studien diskutere studiens kvalitet og etikk. Studiens kvalitet : *validitet, reliabilitet og overførbarhet*, har i følge Kvale (1997) innenfor den moderne samfunnsvitenskapen fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet. Validitet er studiens gyldighet, reliabilitet er studiens pålitelighet og overførbarhet er om studien kan si noe om flere enn de det gjelder. Jeg belyser ingen lineære modeller for gjennomgang av materialet, årsaken til dette er at prosessen ikke har vært noen lineær prosess, men en mer dynamisk og flytende prosess (Kvale & Brinkmann, 2009). Som utgangspunkt for denne delen har hatt fokus på å synliggjøre *subjektive* og *refleksive* (Nilssen, 2012). Dette vil jeg komme nærmere inn på. Det vil si at jeg gjennomgående skal ta for seg min forforståelse, forholdet til forskningsdeltakerne, grunnlaget for dataene, utfordringer, analyse og diskutere kvaliteten i studiet.

2.1. Kvalitativ forskning

Det er forskjellige meninger om hva som er gyldig kunnskap i forskningsfeltet. Fortsatt finnes det ulike synspunkt på hva som kvalifiserer som kunnskap. Samtidig ser vi også et skifte. Nå er det fokus på hva hver enkelt tradisjon kan bidra med for å utfylle hverandre. Tidligere forholdt man seg til den ene eller andre metoden. I dag kan man finne forskningsartikler som benytter seg av kvalitative og kvantitative metoder i en og samme artikkel. Man ser derfor at det har åpnet opp for et «både og», i stedet for et «enten eller», metodisk i forskning.

Siden jeg i dette prosjektet ønsker å få større innsikt i utenforskap fra ungdommenes perspektiv, ble den kvalitative forskningsmetoden intervju en riktig måte å få ytterligere kunnskap om temaet på. Intervjuet (*inter view*), er en gjensidig avhengighet mellom

menneskelig interaksjon (inter) og kunnskapsproduksjon (view) (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. I denne studien er det benyttet intervjudata fra *semistrukturerte intervju i fokusgrupper*. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009). I litteraturen belyses det flere svakheter med intervjuforskning. Intervjumetoden kan kritiseres blant annet for å være individualistisk. Ved å intervju i grupper, kan det fremkalles livlig interpersonlig dynamikk og vise de sosiale samspill som fører til intervjuutsagnene (Barbour, 2007 i Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ser verdien av menneskers opplevelse som sentral for å kunne oppdage og se muligheter i pedagogisk praksis. Det at jeg har benyttet teori for å drøfte datamaterialet kan øke overførbarheten av denne studien, utover at det beskriver hva akkurat de ungdommen i denne studien uttaler.

Nærhetsprinsippet i kvalitativ forskning utfordrer forskningens troverdighet. Det er en reell problemstilling at forskerens subjektivitet kan interagere med forskningssubjektet på en måte som kan redusere verdien av forskningsresultatene. Å arbeide bevisst med egen subjektivitet gjennom refleksivitet bidrar til å sikre at forskeren ikke mister forskerblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet. Gjennom hele prosjektet har jeg derfor gått i dialog med meg selv for å undersøke hvor jeg er i mitt moralske sinn. Mitt mantra gjennom prosjektet har derfor vært at vi utvider ikke kunnskap med kunnskapssøking som strider mot moralske prinsipper. Selv om subjektivitet i form av engasjement er svært sentralt for å drive prosjektet, blir objektivitet helt sentralt for at dette forskningsprosjektet skal bidra med noe for de det handler om – barn og ungdom i norsk skole. Forskeren må utforske egen subjektivitet, identifisere den, beskrive den og rapportere om det i forskningsprosjektet. Jeg anerkjenner subjektivitetens fordeler og ulemper. Derfor må jeg skrive gjennom min egen refleksivitet for å sikre et kontinuerlig forhold subjektivitet gjennom hele prosjektet (Nilssen, 2012).

2.2 Vitenskapsteoretisk inngang: Fenomenologi og sosial konstruktivisme

Datainnsamling med intervju har sin opprinnelse fra *fenomenologi*. Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Gjennom dette perspektivet søker man å beskrive verden slik den oppleves av

informantene, ut fra forståelsen om at det mennesket oppfatter er virkelig. Fenomenologien som metode ønsker å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig – merk, å beskrive, snarere enn å forklare og analysere. En fenomenologisk reduksjon krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei – altså sette forhåndskunnskap i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenet. For å kunne søke ytterligere kunnskap knyttet til min problemstilling vil det være spennende å ha et *sosialkonstruktivistisk* perspektiv som utgangspunkt i tillegg til fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2009).

Opprinnelsen til sosialkonstruktivismen er *postmodernismen* (Thagaard, 2013). Postmodernismens perspektiv er at kunnskap er *intersubjektiv*, altså den utformes i relasjoner mellom mennesker. Postmodernismen studerer språk og betydningen språket har for vår oppfatning av virkeligheten. Kunnskap er dermed kontekstbundet, altså den står ikke i uavhengighet med den sammenhengen den utvikles i og den er ikke nødvendigvis overførbart til andre situasjoner. *Konstruktivismen* har en sentral plass innenfor postmodernistiske retninger. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjoner mellom forsker og det som blir studert. Derfor er det et brudd med den tradisjonelle positivistiske orienteringen der kunnskap er uavhengig av sosiale prosesser (Thagaard, 2013). Kjernen i sosialkonstruktivismen er at den sosiale virkelighet er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjoner mellom mennesker (Ringdal, 2007). Det sosialkonstruktivistiske perspektivet kan virke frigjørende ved at det påpekes at ideer eller forhold i samfunnet som vi tar for gitt, egentlig er skapt av oss, og kan forandres. Sosialkonstruktivismen skjerper vår kritiske sans overfor etablerte sannheter (Ringdal, 2007). Dette perspektivet gir meg som pedagog ikke bare muligheten til å løfte problemet om utenforskap i skolen, men også argumentere for å belyse et mulighetsbilde for videre pedagogisk praksis. Den forståelsen vi har er preget av den kulturen og tiden vi lever i. I samtaler med andre utvikler vi vår forståelse av omverdenen, og denne forståelsen representerer et utgangspunkt for sosiale handlinger (Thagaard, 2013).

2.3 Bruk av eksisterende kvalitative data

I prosessen med å velge et prosjekt ble vi forespeilet flere større forskningsprosjekt vi kunne ta del i ved NTNU. Prosjektet: «Elevens opplevelse av skolen» - et longitudinelt

samarbeidsprosjekt mellom Trøndelag fylkeskommune og NTNU, fattet raskt min interesse. Årsaken til dette er at studien undersøker, og har allerede oppdaget fenomen jeg har mitt interessefelt rundt - det sosiale miljøet i de ulike institusjonene vi har. Dette prosjektet omhandler ungdomskolen og videregående skole. Det overordnede målet for studien er å finne faktorer som vil føre til at flere elever vil gjennomføre videregående skole.

I dette prosjektet har jeg brukt foreliggende kvalitative data, innsamlet og transkribert av Lena Buseth og Jan Arvid Haugan fra NTNU. Dette gjør jeg med stor ydmykhet. Dataen er av en slik mengde at jeg ikke hadde hatt muligheten til å samle inn dette på egenhånd. Kvale og Brinkmann (2009) fremmer at kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Jeg har tillitt til deres kompetanse som forskere og at de har kvalitetssikret innsamlingsarbeidet. De har benyttet åpne spørsmål i intervjuene, noe som øker påliteligheten til dataene, da det har gjort at man har minst mulig innvirkning på informantens uttalelser. Forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter som de fleste av oss allerede besitter i kraft av vår evne til å stille spørsmål. Dette er ferdigheter man får gjennom sin egen sosiale utvikling og praktisering av intervjuarbeid (Kvale & Brinkmann, 2009). Deres erfaring med dette er rikere, enn min egen, og resultatet blir dermed bedre enn om jeg hadde valgt å gjøre det som et førstegangsforsøk. Jeg ser derfor enda større fordel med å få lov å benytte deres data. Innenfor de rammene jeg har til prosjektet ble det da frigjort ytterligere tid til analyse datamaterialet.

2.3.1 Innsamlingsprosessen og transkribering

Det foreligger både en stor kvantitativ og en kvalitativ bank med empiri data i prosjektet «Elevers opplevelse av skolen», som ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) før gjennomføring. Derfor så jeg ikke behovet av å samle inn egen empiri data. Den kvalitative undersøkelsen som denne studien bygger på baserer seg på den kvantitative empirien og undersøker relevante variabler i de kvantitative dataene dypere, for å kunne utvikle spørreskjemaene til ny runde våren 2017. Intervjuguiden (Vedlegg II) bygger på funn fra siste året på ungdomskolen og VG1, men spørsmålene er også utarbeidet med bakgrunn i spørreundersøkelsen til VG2 som ble gjennomført samtidig med intervjuene.

Det ble gjennomført totalt 16 semistrukturerte intervjuer med 5-6 elever samtidig i fokusgrupper i perioden 20.3-10.4.2017. Det ble stilt åpne spørsmål og løftet frem temaer det var ønske om at elevene skulle reflektere over og diskutere med hverandre. Det var frivillig deltakelse og man kunne trekke seg fra prosjektet uten grunn. Et fokusgruppeintervju kan betraktes som en kvalitativ datainnsamlingsmetode som ligger et sted midt mellom semistrukturerte intervju og deltakende observasjoner. Wibeck (2010) hevder at gruppedynamikken mellom informantene i fokusgruppeintervju genererer en rikere skala av ideer enn individuelle intervju. Det er derfor en metode som egner seg godt for å utforske elevers erfaringer, meninger, ønsker, bekymringer og holdninger. I fokusgrupper er man opptatt av å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet man har fokus på i gruppen. Semistrukturerte intervjuer brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Ved gruppeintervju er det helt sentralt at man er bevisst hvordan man setter sammen gruppa. I dette prosjektet fikk lærerne i hver klasse oppdraget om å sette sammen grupper som består av elever som fungerer godt sammen og som samtidig viser variasjon i skolefaglig prestasjoner. I de kvantitative undersøkelsene viste det seg at jenter sliter mest psykisk, samtidig er det flest gutter som velger å slutte (Wolden, 2016). Basert på funnene fra de kvantitative undersøkelsene ble det derfor sett å være hensiktsmessig å intervju gutter og jenter hver for seg.

2.3.2 Kan kvalitative data reanalyseres?

Ved gjenbruk av materiale er det mulig å få tilgang til data til individer det ellers er vanskelig eller problematisk å få tak i – spesielt i forhold til sårbare grupper, som denne studien bygger på, og som gjerne samfunnsvitenskapelig forskning gjør. Kvalitative data har hatt et rykte på seg for å være til engangsbruk. Årsaken til dette er at kvalitative data konstrueres i møte mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Et nytt forskningsprosjekt som baserer seg på gjenbruk av kvalitative undersøkelser kan derimot tilføre en ny kontekst for fremvekst av data i relasjonene mellom forsker og datasett (Dalland, 2011). Dermed blir ikke sekundæranalysen en analyse av eksisterende materiale, men heller en rekontekstualisering og en rekonstruksjon av data (Moore & Niamh, 2007 i Dalland, 2011). Gjennom tekst tar man likevel utgangspunkt i informantens egne oppfatninger og perspektiver som dannes

utgangspunkt for analysen (Dalen, 2011). Samtidig er det noen utfordringer med reanalysering.

Dalland (2011) belyser noen utfordringer med gjenbruk av kvalitative data og diskuterer dette og knytter det til *epistemologiske* og *etiske synspunkter* (s.3). De epistemologiske handler om hva som gjeldes som gyldig, autentisk og sann kunnskap (Broom, Cheshire & Emmison, 2009 i Dalland, 2011). De etiske perspektivet knyttet til gjenbruk av data handler om personvernet til de som har deltatt på studien tidligere (dette vil jeg diskutere nærmere i 2.6 Etiske betraktninger). Data er kontekstuellet situert og konstruert. Ved gjenbruk vil en aldri kunne få en personlig relasjon til informantene, førstehåndkjennskap til konteksten eller en autentisk fornemmelse av atmosfæren. *Memos* er notater forskeren gjør seg under intervju som foregår utover det verbale aspektet, som beskrivelser av konteksten og atmosfæren. *Memos* er løftet som et viktig bidrag i den kvalitative forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Viktige momenter og vinklinger i intervjusamtalene kan derfor være utelatt da jeg har hatt stor avstand fra både intervjudeltakerne og intervjuprosessen. På en annen side tolker og analyser vi mennesker når vi er i samspill. Og forståelsen av verbale utsagn kan håndteres annerledes i en analyse der man har vært til stede i samtalen. Dette med årsak i at kroppsspråk påvirker muntlig kommunikasjon i naturligvis større grad enn bare lest muntlig kommunikasjon som jeg har gjort. Observatøren er alltid påvirket av sin forforståelse (Hanson, 1958 i Dalland, 2011), og derfor vil man sjelden observere det samme.

2.3.3 Forskningsdeltakerne

«Forskerne er gjester i det private rom, oppførselen skal derfor være god og de etiske kodene strenge» (Stake, 2000 i Nilssen, 2012). Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta etiske krav i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (NESH, 2016). Overordnet er det krav om respekt for menneskeverdet og respekt for integritet, frihet og medbestemmelse. *Informert samtykke* er et krav om at forskningsdeltakerne skal samtykke før man kan utøve forskning. Det skal sikre at deltakerne deltar frivillig og er så godt informert som overhodet mulig om hensikten med forskningen. Forskningsdeltakerne må så langt som mulig ikke bli utsatt for skade eller alvorlige belastninger (Nilssen, 2012).

Jeg benytter meg av allerede innsamlet intervjudata gjort med ungdom i grupper. Ungdommer er sårbare og ungdommer kan gjenkjenne hverandres utsagn. Det å bli gjenkjent

kan føre til stigmatisering (Nilssen, 2012). Noe som er langt unna formålet til forskningen både i forhold til forskning som håndverk, men også helt i andre enden av skalaen til målet for dette prosjektet. Skoler, klasse og navn i de transkriberte dataene som jeg reanalyserte var tall-kodet. Ved reanalysering av andres kvalitative data er det svært sentralt at de aktuelle informantene har samtykket til gjenbruk (NESH, 2016). I denne studien fikk de beskjed om at det var ei forskningsgruppe som hadde tilgang på intervjuene (Vedlegg II). Når jeg mottok transkripsjonene var det kodet både for skole og personer, slik at det er en umulig oppgave å kunne knytte utsagnene mot skole og/eller person. Forskningsdeltakerne trenger ikke å forstå rekkevidden av tillatelse ved bruk av sitater og episoder (Thagaard, 2013). Det er derfor viktig å poengtere at forskeren skal ha forståelse for forskningsdeltakernes posisjon, uten å være deres talsperson (Nilssen, 2012). Det finnes ingen enkle svar på hvordan man skal forholde seg til etiske spørsmål (Nilssen, 2012). Men det vil være et steg i riktig retning å ha det i bakhodet gjennom hele prosessen, fra innledning til konklusjon.

2.4 Analyse: Hvordan håndterte jeg intervjudataene

Den kvalitative forskningen danner utgangspunkt for analysen med informantens egne oppfatninger og perspektiver (Dalen, 2011). Grunnleggende trekk med metoden er at utvikling av analytiske begreper og teorier skal komme fra det empiriske datamaterialet gjennom *induksjon*. Induksjon er å utvikle eksisterende kunnskap med noe mer, og er det motsatte av deduksjon hvor man søker å bekrefte den kunnskapen man allerede har (Holmen, 2016). Analysen kan karakteriseres som en dialog mellom forskeren og deltakerens forståelse (Thagaard, 2013). Det er viktig at forskeren er oppmerksom på hvordan han eller hun kan beskytte deltakerens integritet i analysen av data (Ringdal, 2007). Da informanten, i dette tilfellet ungdommene, sitter inne med kunnskap og livserfaringer som forskeren ønsker innsikt i.

Gjennom *koding* av datamaterialet kan jeg bruke ungdommenes faktiske utsagn og sette de inn i en teoretisk ramme. Corbin & Strauss (2009) sitert i Dalen (2011) beskriver kodingsprosessen gjennom nivåene *åpen*, *aksial* og *selektiv koding*. Åpen koding er å identifisere begrep som kan inngå i kategorier. Aksial koding beskriver situasjonen eller konteksten handlingen finner sted innenfor: forhold som utløser handlingen, konkrete reaksjoner i situasjoner og til slutt konsekvenser av disse. Denne prosedyren egner seg godt til å beskrive episoder i datamaterialet. Selektiv koding er å samle alle trådene i datamaterialet til en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i fenomenet som studeres.

I denne analysefasen skal forskeren forsøke å utvikle teoretiske begreper og modeller for å forståelsen av det aktuelle fenomenet. Jeg har ikke arbeidet mekanisk etter denne forståelsen av koding, men jeg har benyttet meg av ideen for å kunne arbeide mer systematisk med intervjudataene.

I dette prosjektet ble derfor dataene kategorisert i første omgang i to kategorier: *Utenforskap* og *tilhørighet*. Videre trakk jeg ut sentrale begrep som beskrev fenomenet jeg undersøker med nevnt problemstilling, og satt de inn i en teoretisk ramme. Denne måten å analysere på kan også forstås gjennom begrepene *experience near* og *experience distant* (Geertz, 1973 i Dalen, 2011). Experience near er direkte uttalelser fra informantene og experience distant er forskerens fortolkning av informantens uttalelse. Dette er en systematisk måte å gå gjennom kvalitative data på i «tre trinn». Først finner man informantenes egne uttalelser, neste trinn i analysen er begynnende refleksjon over hvilket teoretiske innfallsvinkler som kan beskrive informantens uttrykk og til slutt tredje trinn hvor man drøfter empirien gjennom teoretiske innganger. Det dreier seg om å heve materialet fra en beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). Slik kan man overskride den konkrete tolkningen som ligger tett opptil informantens egen erfaring ved å tolke den i mer teoretisk retning.

Analysen av data er påvirket av *forskerens sensitivitet* til datamaterialet. Gjennom teoretisk sensitivitet skal forskeren oppdage lovende perspektiver i forskningsmaterialet i analyseprosessen. Det vil si å fange noe essensielt i informantenes uttalelser. Erkjennelse og innsikt gjennom intervjudata beskrives som plutselige sprang som er vanskelig å sette fingeren på når i prosessen dette skjedde. Ettersom man ofte gjennom utdanning er opptrent til å finne den rette tolkningen, kan det være en utfordring å i stedet skulle se nye og alternative tolkninger i tekst. Dette ser jeg som en svært krevende, men samtidig spennende prosess. Gjennom sensitivitet til empirien vil noe, som er meningsfylt for forskeren (gjennom problemstilling), bli beholdt, mens andre ting vil forsvinne. Det kan forstås gjennom hermeneutiske fortolkningsprosesser (Dalen, 2011).

2.4.1 Hermeneutiske fortolkningsprosesser

Hermeneutiske fortolkningsprosesser ønsker å se teksten som en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom deler og helhet. Ut fra helheten tar man ut deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten igjen. Denne sirkulariteten betraktes som en spiral

som åpner for en dypere forståelse av meningen. Termen sirkel er brukt for å vise at tolkning ikke er en lineær prosess. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Hver detalj kan være fokus i analysen med de andre detaljene i bakgrunnen. Men den enkelte detaljen kan ikke forklare saken hvis den ikke ses i sammenheng med de andre detaljene i en helhet. Det forekommer at den samme intervjuuttalelsen blir fortolket på ulike måter, men dette skjer ikke så ofte som mange tror. Samtidig inneholder kritikken et krav om objektivitet i betydningen av at én uttalelse bare har én riktig og objektiv mening, og fortolkerens oppgave er å finne frem til denne ene sanne meningen. I motsetning til dette kravet om utvetydighet tillater de hermeneutiske og postmoderne forståelsesformene et *legitimt fortolkningsmangfold*. En forskers antakelser gjør seg gjeldende i de spørsmålene han eller hun stiller til teksten. Disse spørsmålene er med å bestemme den etterfølgende analysen. Tolkning er et forsøk på å kaste lys over eller gi mening til et forskningsobjekt som overfladisk sett er uklart, kaotisk, komplekst, uforståelig eller til og med selvmotsigende. Tolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening eller uttrykke noe som virker uklart på en tydelig måte (Nilssen, 2012). Fortolkning av meningsinnholdet i intervjuetekster strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sier, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.5 Forskerrollen og min forforståelse

I et kvalitativt prosjekt er det forskeren selv som samler data, behandler data og konkluderer ut fra data. Og dette gjennom konstruksjon og interaksjon med forskningsdeltagerne. Derfor er forskeren omtalt som den kvalitative forskningens viktigste instrument. Som innenfor all forskning, kreves det at forskeren har studert fenomenet på en etisk og respektfull måte. Det vil derfor kreves gjennomgående åpenhet slik at resultatet fremstår som oppriktig. Fordelen med forskeren som instrument er at forskeren kan respondere og tilpasse seg etter omstendighetene slik at man får samlet meningsfull informasjon (Nilssen, 2012).

Merriam (1998) sitert i Nilssen (2012) nevner tre egenskaper som er av særlig betydning når forskeren er sitt eget instrument. Det er *toleranse for ambivalens*, *sensitivitet* og *kommunikative*. Å ha toleranse for ambivalens er i denne betydningen å være åpen for det uventede i gjennomgang av datamaterialet. Som forsker kan man møte på utsagn som ikke passer med forforståelsen. En viktig del av forskeroppgaven er å se på disse utsagnene som

relevante for kunnskapsøking. Å være sensitiv er å være årvåken og lytte med hele seg gjennom hele prosessen i møte med mennesker og datamaterialet. Det handler også om å være oppmerksom på sin egen subjektivitet. Som tidligere nevnt konstrueres kvalitative data i interaksjon med andre mennesker. Kvaliteten på dette materialet er i stor grad avhengig av forskerens kommunikative ferdigheter, som innebærer evne til å etablere kontakt, skape en atmosfære av tillit og utvikle gode relasjoner. Det handler også om evnen til å stille gode spørsmål, følge opp svar og være en aktiv lytter. I denne studien bruker jeg eksisterende kvalitative data, men likevel kan mine etiske refleksjoner og min forforståelse påvirke resultatet av forskningen. Det ble derfor svært nyttig å ha kunnskap om disse begrepene for å sikre etiske og kvalitetsmessige utfordringer i analysearbeidet.

2.5.1 Min forforståelse

Forskerens forforståelse er nødvendig fordi vi må starte med noen ideer om hva vi skal se etter (Nilssen, 2012). Min fasinasjon for hvordan vi mennesker er med på å skape hverandre i møte med andre, har vært der så lenge jeg kan huske. Som person har jeg observert hvordan mennesker forandrer seg i ulike miljø. Hvordan vi påvirker og blir påvirket av hverandre. Når jeg da skulle begynne å studere var det akkurat denne nysgjerrigheten som førte meg til pedagogikkfaget. Spesielt interessant ble jeg naturligvis i teorier knyttet til sosial utvikling og utvikling av det sosiale miljøet. De forutsetningene som må være på plass før læring kan skje, har vært min interesse gjennom hele studiet. Dette gjenspeiles seg nå i dette studiet hvor jeg søker å studere mulighetene for å endre sosiale posisjoner i det sosiale miljøet. Gjennom denne interessen har jeg naturligvis oppmerksomhet mot teorier, fagartikler, politikk og medieoppmerksomhet om dette temaet. Og akkurat som algoritmene tilpasser mitt behov på facebook, er nok min forforståelse preget av min interesse for det sosiale miljøet. Det er viktig å belyse at min forståelse av skolens fokus på det sosiale miljøet, er en forståelse i lys av min egen erfaring. Der jeg har en opplevelse av at det kommer i skyggen av faglig fokus. Jeg har også en antagelse om at det er et felt som for noen kan virke flytende og uhandterbart og har derfor en ide om at man må konkretisere dette området slik at det blir mer håndterbart å arbeide systematisk for et godt sosialt miljø. Noe jeg også forsøker i denne studien.

Som forsker må jeg være forberedt på at intervjueteksten forteller noe som nødvendigvis ikke stemmer med forforståelsen min. Det gjør at jeg må tilpasse min forforståelse til teksten. For å kunne mestre dette må jeg som forsker være klar over egen forutinntatthet, gi teksten

mulighet til å komme til ordet og ta tak i sentrale elementer som utfordrer egen forforståelse. Liedman (2001) i Nilssen (2012) hevder at for å få ny innsikt må man våge å ta avstikkere ved å ta i betraktning noe du ikke så etter fra begynnelsen, siden veien til kunnskap er disse sideveiene. Gjennom å være bevisst på forforståelsen vil man kunne velge slike avstikkere i nysgjerrighet, fra sin «faste runde». Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse og samtidig anerkjenne den for å være en veileder i forskingsprosjektet (Nilssen, 2012).

2.5.2 Forskerens refleksivitet

Det refleksive aspektet ved forskning belyser hvordan forskeren påvirker og blir påvirket i prosjektet. Leming (2009) i Nilssen (2012) fremhever tre kategorier for refleksivitet. Den første kategorien handler om forskerens *tilstedeværelse* påvirker selve situasjonen og dermed informantens atferd. Den andre handler om hvordan *forholdet* mellom informanten og forskeren som speiler seg i hva forskeren får av informasjon. Den siste handler om forskerens *forforståelse*. I dette prosjektet er tilstedeværelsen og forholdet mellom meg og informantene ikke eksisterende, med fordeler og ulemper som jeg har diskutert tidligere. Jeg har viet en egen del for min forforståelse for å bevisstgjøre meg selv og utøve transparent forskning. Gjennom en kontinuerlig transparens gir det større utgangspunkt for å være kritisk til lesningen og videre kunne drive kunnskapssøking. Dette er et arbeid jeg gjør med stor ydmykelse og respekt, det vil derfor være svært viktig at teksten fremstilles slik.

3.0 Teori

Sameroff & Chandler (1975) er opphavspersonene til Transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen er en teoretisk modell. Jeg kommer ikke til å gå i dybden av denne modellen, men den gir et godt utgangspunkt for de temaene jeg skal gå videre inn i, i denne delen. Sentralt i transaksjonsmodellen er den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø i kontinuerlig utvikling og endring over tid. Modellen ser mennesket som *biopsykososialt*. Det vil si at mennesket er et resultat av påvirkninger og forutsetninger med hensyn til biologi, psykologi og miljø. Miljø betegnes som et vidt begrep i modellen: Det er alt som omgir et individ – både fysiske og menneskeskapt faktorer. De mellommenneskelige relasjonene vektlegges desidert mest. Et slikt perspektiv på menneskelig utvikling gir et teoretisk grunnlag for å forstå de ulike forutsetningene som ulike individer har i ei gruppe. Denne studien søker å diskutere fleksibiliteten i det sosiale miljøet. Gjennom et biopsykososialt perspektiv vil det være nødvendig å se på biologiske, psykologiske og miljøfaktorer som påvirker det sosiale miljøet. Jeg vil derfor starte med å gjøre rede for skolen som lærende organisasjon, som fungerer som et grunnelement i denne studien – og en holdning til organisasjon og organisasjonsutvikling. Videre går jeg inn på tilhørighet og teori knyttet til tilhørighetsbegrepet, deretter motsetningen til tilhørighet som er utenforskap. Videre vil jeg presentere noen biologiske, psykologiske og miljø- faktorer og teorier som kan påvirke sosiale posisjoner i det sosiale miljøet. Disse er tilknytning, sosialt vakuum, sosial aksept, roller og vennskap (Kvvello, 2015).

3.1 Sosialt miljø i den lærende organisasjon

Senge (2006) sitert i Ertesvåg (2012) definerer den lærende organisasjonen som:

Organisasjoner der personer kontinuerlig utvikler kapasiteten de har for å skape det resultatet de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive aspirasjoner blir satt fri og der personer kontinuerlig lærer å se helhetlig (s. 58).

Det som skiller innovative, lærende organisasjoner fra mer tradisjonelle organisasjoner, er at de mestrer fem grunnleggende disipliner – *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring*. Jeg vil nå gi en enkel beskrivelse på disse fem. Systemtenkning handler om å se kompleksiteten i det systemet man er i. Systemteori

fokuserer på helheten og hvordan samspillet mellom de ulike delene påvirker og blir påvirket av hverandre. Det å ha et systemfokus kan derfor påvirke til å forstå kompleksiteten og planlegge endringsarbeid om tar hensyn til denne. Personlig mestring handler om å kontinuerlig undersøke og utvikle visdom, målrette egen energi, utvikle tålmodighet og utvikle evnen til å se realiteten på en mer objektiv måte. Gjennom personlig mestring utvikler mennesker personlige visjoner. Gjennom personlig læring lærer også organisasjonen. Mennesker med personlig mestring lever i en konstant læringsmodus som er drivende for den lærende organisasjonen. Mentale modeller er dypt integrerte forestillinger, generaliseringer eller til og med bilder som påvirker hvordan vi forstår verden, og hvordan vi handler. Refleksjon rundt mentale modeller er med å utføre lærende samtaler og gjør tenkning åpen for påvirkning av andre. Å praktisere felles visjoner innebærer evnen til å avdekke et felles bilde av fremtiden som støtter forpliktelse og enighet til arbeidet heller enn bare samtykke. Gjennom en genuin visjon kan man utvikle seg og lære. Når team er genuint lærende, produserer de ikke bare ekstraordinære resultater, men de individuelle individene vokser raskere enn de kunne gjort ellers. Dialog er sentralt i teamlæring og inngangen til fellestenkning. Grunnleggende for gode dialoger er tillit. Det er avgjørende at de fem disiplinene utvikles i samspill med hverandre. Systemtenkning er disiplinen som integrerer disiplinene. Det må systematisk målrettet arbeid til for å utvikle visjoner i en organisasjon. Og for å realisere potensialet må man ha de andre elementene (Ertesvåg, 2012).

3.1.1 Sosial posisjon

Ertesvåg (2002) refererer til ulike studier som setter sosial status i sammenheng med sosial atferd, relasjonelle variabler og sosial kompetanse (s.69-70). I denne studien vil jeg omtale sosial status som sosiale posisjoner. Negativ sosiale posisjoner forstås som ekskluderende prosesser som utenforskap. Inkluderende prosesser forstås som positive sosiale posisjoner som tilhørighet. Schott & Søndergaard (2014) definisjon på mobbing viser til den dynamiske prosessen i det sosiale miljøet (s.13-14). De definerer mobbing som sosiale prosesser på avveie. Og slik viser de den bevegelige prosessen i det sosiale miljøet. Mobbing som et eksempel anses som en negativ ekskluderende prosess i miljøet. Det er viktig å presisere at denne studien handler om utenforskap, ikke mobbing.

Sosiometrisk kartlegging er en metode utviklet av Moreno (1953) sitert i Ertesvåg (2000). Denne metoden benyttes for å kartlegge sosiale posisjoner i grupper (Ertesvåg, 2000).

Sosiometrisk kartlegging er en forskningsbasert metode som gir informasjon om relasjoner mellom personer i ei gruppe. Gjennom en slik kartlegging kan man se hvem som foretrekker hvem og ut i fra dette sette de forskjellige deltagerne i sosiale posisjoner i gruppa. Det er en systematisk måte å finne ut av dagens tilstand i det sosiale miljøet i en klasse. Ved hjelp av sosiometrisk kartlegging kan man studere forskjellige vinklinger av sosial utvikling i ei gruppe som sosial status, vennskap og sosial tilknytning. Slik kan man som pedagog få oversikt og sette inn tiltak som kan forebygge eller endre utviklingen i en gruppe. Deretter er det mulig å evaluere tiltaket ved å gjennomføre en ny kartlegging. Tilhørighet til noe vil være et godt utgangspunkt for å kunne trives i et miljø. Derfor ønsker jeg nå å gå grundigere inn i begrepet tilhørighet.

3.2 Tilhørighet

Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker (Baumeister og Leary, 1995). Det defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning. Dermed søker menneske inkludering fremfor ekskludering, medlemskap over isolering og anerkjennelse over avvisning (Forsyth, 2014). Opplevelsen av å høre til er en livslang prosess, men grunnlaget dannes ofte i barndommen (Lund, Helgeland & Kovac, 2017). De gode erfaringene barnet får gjennom oppveksten, blir ofte transformert i generaliserte erfaringer som utgjør en del av den totale selvforståelsen. Det ser ut til at tilhørighet er en viktig dimensjon for læring, da behovet for å høre til må være oppfylt før vi kan orientere oss mot og fatte interesse for læring (Deci & Ryan, 2000 i Uthus 2017). Faglig mestring og tilhørighet har gjensidig påvirkning – faglig mestring fører til tilhørighet og tilhørighet fører til faglig mestring (Uthus, 2017). Gruppetilhørighet fyller et behov til å etablere positive og varige relasjoner med andre (Forsyth, 2014). Når behovet for tilhørighet ikke blir dekket blir mennesket utilfreds og dette skaper en negativ spenning og behov for endring (Baumeister & Leary, 1995). Tilhørighet er en opplevelse av å høre til i det systemet man er i, noe som gir psykisk velvære. Dette beskrives nærmere i teorien «need to belong» (tilhørighet).

3.1.1 «Need to belong»

Roy F. Baumeister og Mark R. Leary (1995) har utviklet en teori som støtter hypotesen om at mennesket har et behov for å tilhøre. De fant at dette behovet står likestilt med behovet for ernæring. Tilhørighet er et behov for å danne og opprettholde mellommenneskelige

relasjoner, noe som er universelt hos mennesker. Mennesket er naturlig motivert av dette behovet for å etablere og opprettholde tilhørighet. Dette behovet har sitt grunnlag gjennom evolusjonen, da det å forme og vedlikeholde sosiale bånd har overlevende og reproduktive fordeler. Det er lettere å jakte på store dyr og beskytte seg mot fiender med gruppesamarbeid. Gjennom evolusjonær seleksjon vil det derfor være internale mekanismer som veileder mennesket i å delta i sosiale grupper og langvarige forhold. Behovet for tilhørighet er en fundamental motivasjon til å drive målrettet aktivitet for å tilfredsstillere behovet om å tilhøre. Det er sentralt at behovet om tilhørighet er stabile, langvarige og gjensidige relasjoner.

3.1.2 Ensomhet og utenforskap

Det motsatte av tilhørighet er ensomhet. Ensomhet er en kognitiv og affektiv mistilpasning som gjør mennesker reservert, trist, motløs og kjedsom, når det er en mangel på eller lite tilfredsstillende sosiale relasjoner. Som et dårlig kosthold kan ødelegge helsa di, føler mennesker ofte et psykologisk ubehag når de ikke tilhører grupper eller sosiale nettverk. Ensomhet er en psykologisk reaksjon på uønsket mangel av personlige sosiale relasjoner. Sosial og personlighetspsykologen Forsyth (2014) deler ensomhet i to dimensjoner: *emosjonell ensomhet* og *sosial ensomhet*. Den emosjonelle ensomheten er når man mangler langsiktige, meningsfulle og intime relasjoner med andre personer. Sosial ensomhet er når mennesker føler seg unngått av sitt nettverk, bekjente og grupper. Begge typer av ensomhet forårsaker psykologiske reaksjoner som tristhet, depresjon, tomhet, lengsel, skam og selvmedlidenhet. Det sosiale miljøet er i prosess, og utenforskap er på denne måten sett på som sosiale prosesser på avveie. Prosesser som utvikles i et ekskluderende miljø. Jeg benytter utenforskap som begrep for ensomhet. Årsaken til dette er at jeg opplever det som et mer dynamisk og konkret begrep – når man er utenfor kan man komme innenfor (Forsyth, 2014).

Fra et risiko- og forebyggingsperspektiv, kan utfordringer med å danne nære relasjoner i tidlige ungdomsårene være en risiko for langsiktige helseproblemer (Allen, Uchino & Hafen, 2015). Mennesker som tilhører grupper er sunnere og lykkeligere enn individer som ikke gjør det (Harlow og Cantor, 1996 i Forsyth, 2014). Alle grupper forhindrer ikke sosial og emosjonell ensomhet. Bare grupper som har forutsigbare og stabile allianser og grupper som kobler mennesker sammen på en intim og meningsfull måte kan redusere emosjonell og sosial ensomhet (Forsyth, 2014).

Hva karakteriserer et inkluderende felleskap?

I en studie gjort av William Kinsella og Joyce Senior (2008) utarbeidet de en modell for inkludering. De ser på inkludering som en effekt av endringer på små aspekt i miljøet som påvirker resten av systemet. Denne modellen består av tre kjerneelement: *kompetanse, struktur og prosesser*. Kompetanse står for kunnskap, ferdigheter og administrasjon. Struktur står for ressurser, rollefordeling og politiske føringer. Prosesser står for kommunikasjon, samråd og samarbeid. Noen av elementene i modellen definerer de som *overflatestrukturer* og andre som *dype strukturer*. Typiske overflatestrukturer er kompetanse og ressurser. Å arbeide for et inkluderende miljø befinner seg på de dype strukturene – som prosessene. De presiserer at det ikke finnes en konkret modell som fungerer i alle inkluderingspraksiser. Den har likevel noen kjerneelement som er sentral for inkluderende praksis, men hvordan modellen benyttes, kan variere fra skole til skole. Men modellen viser likevel at små endringer har dominoeffekt, som har større betydning for miljøet.

3.2 Faktorer som påvirker sosiale posisjoner

Sosial posisjonering i negativ eller positiv forstand er komplekst og det er flere faktorer som påvirker det. Jeg vil i denne delen, med et biopsykososialt perspektiv på mennesket, fremme noen faktorer som kan ha påvirkning på sosial posisjon. Altså faktorer med utgangspunkt i biologiske, psykologiske og miljømessige påvirkning.

3.2.1 Tilknytning

Kunnskap om tilknytning ble først utviklet av psykolog, psykiater og psykoanalytiker John Bowlby, senere videreutviklet av psykologen Mary Ainsworth, som videreførte til et samarbeid mellom de to (Kvello, 2015). Tilknytningsteorien blir ansett som en av de viktigste psykologiske teoriene når det gjelder kunnskap om hvordan mennesker forholder seg til nærhet, beskyttelse og omsorg på den ene siden, og selvstendighet, oppdagerglede og markering av egen evne og styrke på den andre siden (Broberg, Granqvist, Ivarsson & Mothander, 2008). For mye av det ene eller andre ser ut til å ikke gjøre mennesket tilfreds, men en balanse mellom det å delta i det sosiale felleskapet samtidig som man ivaretar på seg selv, ved å være tydelig i person og klar i identitet er det optimale (Kvello, 2012). Tilknytning påvirker hjernens utvikling, derfor blir det en viktig del av personlighetsutviklingen og får dermed betydning for mennesket gjennom hele livsløpet (Broberg et al. 2008). Kvaliteten og

nærheten i sosiale relasjoner har vist seg å være viktig for barnet med tanke på identitetsforming og harmonisk utvikling (Orlofsky, Marcia, & Lesser, 1973). Tilknytningsteorien har gjennomgått en utvikling fra å beskrive samhandling mellom barn og omsorgsgiveren deres, til nå å omfatte analyser av sosial fungering i et livslangt perspektiv (Kvello, 2015). Tilknytning er vår medfødte evne til både å søke og holde oss i nærheten av en eller noen få voksne, og på den måten sikre vår egen trygghet og overlevelse (Øiestad, 2011). Tilknytning handler om kvaliteten på det emosjonelle båndet mellom personer som er viktig for hverandre (Kvello, 2015). Barn skaper sin tilknytning ut fra sine behov og omsorgspersoners forutsetninger, gjennom *bonding* (Kvello, 2015). Sterk og god bonding fra fødselen av er viktig for å sikre psykisk, fysisk og sosial utvikling (Maselko mfl., 2011 i Kvello, 2015). Denne evnen har utviklet seg og vokst frem. Årsaken til det er at slik atferd har bidratt til overlevelse. Summen av tilknytningserfaringer generaliseres til en *indre arbeidsmodell* (Kvello, 2015).

Den indre arbeidsmodellen er mentale representasjoner av virkeligheten. Ut fra samspillet mellom tilknytningsspersonen og barnet, utvikles modeller av *andre* og *selvet*. Arbeidsmodellen som forklarer andre, utvikles i samspill mellom barn og de andre, men grunnlaget ligger i tilknytningen barnet har til sin tilknytningssperson. Og spesielt hvordan den andre møter barnets faresignaler og andre signaler, er avgjørende for hvordan barnets indre arbeidsmodell utvikles. Hvor akseptabel eller uakseptabel barnets atferd er i tilknytningsspersonens øyne er sentralt for utviklingen av modellen av selvet. Felles for både utviklingen av forståelsen av andre og seg selv, er tilknytningsspersonens tilgjengelighet. Hvis tilknytningssatferden til barnet ofte blir avvist eller neglisjert, utvikler barnet en negativ modell av selvet som er i tråd med tilknytningsspersonens omsorg. Et barn har gjerne flere omsorgspersoner og utvikler forskjellige arbeidsmodeller til disse omsorgspersonene. Barnet opererer gjerne etter de mest sentrale tilknytningsspersonene. Når barnet blir eldre og utvider sitt nettverk, vil de generaliserte modellene fra oppvekst være sentrale i de nye relasjonene. De tidligere spesifikke erfaringene generaliserer senere erfaringer og påvirker senere modeller i nye relasjoner, men de nye relasjonene kan også oppdatere modellene med grunnlag av nye erfaringer i de nye relasjonene. Det er helt sentralt at omsorgspersonen holder et øye med barnet for eksempel når det begynner å krabbe rundt for å sikre at barnet ikke putter noe i munnen. Dette vil gi barnet erfaring om at det har kompetanse til å manøvrere seg i miljøet. Slik utvikles en følelse av kompetanseutvikling som er nødvendig for eksempel når barnet begynner på skolen og skal manøvrere seg i et nytt sosialt miljø. Om barnet ikke har opplevd

støtte i tråd med sin modning kan det reagere på slike situasjoner med konstant følelse av fare (Broberg et al., 2008).

Hjerneforskning viser at det skjer en enorm overproduksjon av hjerneceller og oppretting av forbindelser mellom dem i tenåringsårene. Det vil si at tenåringshjernens muligheter for utvikling, og kapasitet for ombygging, er nesten like plastisk som spedbarnshjernen. Tenåringshjernen spesialiseres ved at forbindelser som er lite brukt forsvinner og nettverk som er mye i bruk, vokser og fester seg. Det er også sentralt at de fremre delene av hjernen (frontallappene) som modnes og integreres med resten av hjernen. Frontallappen er sentral for evnen til å planlegge, tenke konsekvens, ha flere tanker samtidig og overstyre følelsesmessige impulser. Tenåringstiden er derfor preget av stor risiko og mange muligheter (Øiestad, 2011).

3.2.2 Selvfølelse

Man skiller mellom selvet som et stabilt personlighetstrekk og en midlertidig selvtilit som er situasjonsspesifikk. Selvet er komplekst og består av flere komponenter. Det har et *kognitivt*, *affektiv* og *emosjonelt* aspekt. Det kognitive aspektet handler om selvinnsett, og det affektive aspekter handler om selvpresentasjonen – hvordan man forsøker å formidle bilde av seg selv eller sin identitet til andre. Selvfølelsen er det emosjonelle aspektet. Og det er dette jeg velger å ha fokus på videre.

Selvfølelse dreier seg om å få tak på sine følelser, å kjenne sine egne reaksjoner og i tillegg handle ut fra dem, til det beste for seg selv eller andre (Øiestad, 2011). God selvfølelse er å kjenne seg verdig sammen med andre. Slik at vi tør å ta plass med både gode og dårlige følelser. Det handler om å kjenne seg selv innenifra og bruke det til å representere seg selv utad. Mennesker gjenkjenner, definerer og stadig overvåker sosiale omgivelser for å finne ut om de er en del av fellesskapet, samtidig som de kartlegger hvem andre som er, eller ikke er, en del av fellesskapet (Leary, 2011). Dårlig selvfølelse kan bidra til at en føler seg energiløs og anspent, er usikker i relasjon til andre og ofte unngår øyekontakt, da selvfølelsen gir oss tilbakemelding på hvordan andre responderer og fungerer som en GPS for vår frykt for avvisning. (Holgersen & Fastinger, 2017). Barn som ofte opplever å bli utestengt fra jevnaldningsfellesskapet, kan utvikle lav selvfølelse og en opplevelse av maktesløshet. Slik at det blir etablert et negativt sosialt mønster (Öhman, 2015). Da tenåringshjernen er under ombygging er det en viktig fase for påfyll og reparasjon av selvfølelsen.

3.2.3 Mentalisering

Mentalisering handler om å se det komplekse samspillet mellom emosjoner og atferd hos seg selv og andre, og hvordan atferd og utsagn er motivert. Altså at det ligger en mening/intensjon bak (Kvello, 2015). Det er tydelig sammenheng mellom menneskers ferdigheter i mentalisering, psykososial fungering og *selvregulering* (Kvello, 2015). Tilknytning er derfor ikke bare et behov, men også et fundament for utviklingen av mentaliserings-kapasitet og selvregulering som påvirker kvaliteten i samspill med andre. Selvregulering innebærer regulering av seg selv på en rekke områder, som atferdsregulering, oppmerksomhetsregulering og emosjonsregulering. Når barnet ikke blir møtt på sine behov i det tidlige samspillet med foreldrene påvirker dette selvregulering. Svak selvregulering i barnehagealder predikerer mer anstrengt forhold til andre senere. Fungering i skole er en god indikasjon på sosial kompetanse. «At andre forstår oss innenfra, øker opplevelsen av å være i et fellesskap» (Brandzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). Mangel på mellommenneskelige relasjoner fører til negative emosjonelle erfaringer som angst, depresjon, stress, ensomhet og følelsen av å være isolert (Baumeister & Tice, 1990). Det er forsket på hvilken påvirkning sosial kontakt har på mennesker med avvissende tilknytningsstil (Carvallo og Gabriel, 2006). Det gjorde de ved å teste hvordan de reagerte på positiv sosial anerkjennelse og gjennom å gi forventinger om positive sosiale forventinger. De konkluderte med at mennesker med en avvissende tilknytningsstil har et fundamentalt behov for sosial kontakt.

3.3.4 Sosialt vakuum

Erling Roland (2018) beskriver fleksibiliteten i miljøet ved at man kan det kan ha en negativ eller positiv utvikling. Eller en *konstruktiv* og *destruktiv* retning som han beskriver det som. En slik beskrivelse gir utgangspunkt for denne delen hvor jeg skal redegjøre for ulike faktorer som påvirker miljøet i positiv og negativ forstand. Positiv forstand vil da være et psykisk velvære i form av tilhørighet. Negativ forstand vil være å oppleve ufrivillig utenforskap. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for noen faktorer i det sosiale miljøet som kan påvirker negative og positive sosiale posisjoner.

Roland (1995) sitert i Roland (2018, s. 5) utviklet begrepet *sosialt vakuum* som en kontrast til kjernebegrepet sosial struktur i sosiologien. Sosial struktur beskrives som noe fastsatt. Sosialt

vakuum beskriver potensialet i utviklingen av ei gruppe. Et sosialt vakuum er tilstanden en gruppe befinner seg i når alt er helt nytt. Denne tilstanden endrer seg raskt ved at normer, relasjoner og roller utvikler seg i gruppene. Dette begrepet gir mange muligheter da det er store potensialer i et sosialt vakuum til å bygge konstruktive strukturer, samt endre destruktive strukturer (Roland, 2018). I et sosialt vakuum er det flere unike individer som deltar med sin *bagasje*. Bagasje er et bilde på de mentale erfaringene de unike menneskene har om andre typer sosiale rom. Jeg ser en sammenheng mellom menneskers bagasje og den indre arbeidsmodellen vi skaper gjennom tilknytning (Se 3.2.1 Tilknytning). Det er relasjonelle erfaringer vi mennesker har med nære omsorgspersoner og andre mennesker vi kommer i kontakt med. Hvordan rommet videre utvikler seg beskrives som en *sosial kalibrering*, der den som møter rommet først *eier* rommet. De som kommer etter toner seg inn etter hvordan rommet er. Det er *markører* i rommet som aktiverer ulike tilstander i gruppa. Markører påvirker det sosiale miljøet og kan aktivere ulike spesialprogram, som for eksempel bråk. Det finnes flere markører. Eksempelvis er det fysiske miljøet en hovedmarkør. Ulike kapasiteter i elevgruppa aktiveres av signifikante, fysiske markører. Derfor oppfører grupper seg forskjellig, alt etter hvilket sosialt rom som bys. Grunnmønsteret i den sosiale strukturen i gruppa – selve operativsystemet – aktiviserer et bestemt *romprogram* (Roland, 2018). Det ligger et stort potensial i å bygge konstruktive grupper i det sosiale vakuemet.

3.3.5 Gruppedynamikk og roller

I grupper hvor man skal utvikle et produkt må man fordele oppgaver, derfor får forskjellige individer i ei gruppe ulike roller for å få fremgang. Men også i grupper hvor det ikke skal utvikles noe, fordeles det roller. Gruppedynamikk presser individer til å forholde seg til enkelte normer, men ikke alle følger dem på lik måte, og slik utvikles det roller i ei gruppe. Roller koordinerer hvordan man kan regne med at de forskjellige individene forholder seg til gruppa. Roller definerer ansvar og forventninger. Med tiden begynner derfor medlemmene å utføre ulike handlinger og forholde seg til de andre i gruppa på forskjellige måter. Denne prosessen kalles *rolle differensiering*. Rolle differensiering er å definere og spesialisere rollene til de ulike individene i gruppa. Rollene blir mer detaljert og tydelig, jo mindre en gruppe er. Roller de ulike individene fyller kan være *oppgaveroller* eller *sosioemosjonelle roller* (Forsyth, 2014).

Menneskers behov for selvforståelse gjør at de deltar i grupper på flere måter. Mennesker deltar i grupper ut fra forståelsen av dem selv (interesse) og få ytterligere forståelse av seg selv i en kontekst (fyller roller)(Fiske, 2004). Med en klar forståelse av sitt selv (som gruppelem) kan man handle på vegne av gruppa og hva gruppa trenger. Jo mer man er forpliktet seg i gruppa i form av en rolle, jo mer blir gruppa en del av selvforståelsen. Ut fra de ulike rollene som utvikler seg i en gruppe får man ulike sosiale posisjoner. Noen vil fungere som rollemodeller. Rollemodeller er individer som har definisjonsmakten for hva som gjelder i den gruppa man er i. I denne studien benytter jeg meg av begrepet markør som begrep for rollemodell. Det vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt. Samtidig har markører også rollemodeller. Selv om denne studien fokuserer på det sosiale miljøet og ungdommenes relasjoner er det vesentlig å nevne at *klasseledelse* likevel sentralt for et godt sosialt miljø. God klasseledelse er veldokumentert i nasjonal og internasjonal forskning opp mot inkluderende læringsmiljø og elevers opplevelse av tilhørighet (Ogden, 2012; Kinsella & Junior, 2008; Cole, Visser & Daniels, 2001 i Lund et. al., 2017). God klasseledelse handler ikke om fravær av alt som er negativt, men om at læreren har effektive strategier for å stoppe uønsket atferd. Gode klasseledere er også til enhver tid oppmerksomme på hva som foregår i alle delene av klasserommet, de har innsikt i elevenes vennsrelasjoner og er opptatt av elevenes friminuttaktiviteter (Lund et. al., 2017).

3.3.6 Sosial aksept

Sosial aksept handler om å være godtatt av en sosial gruppe (Kvelling, 2015). Å tilhøre et sosialt felleskap forutsetter ikke alltid at man er venner med personer i gruppen. Vennsrelasjoner er noe dypere og betraktes som viktigere, noe som jeg vil komme tilbake til senere (3.3.7 Vennsrelasjoner). Overgangen til puberteten skaper normalt en narsissistisk sårbarhet. Fasen skaper avstand til gamle identiteter og symboler og krever etablering av nye. Identitet er noe som skapes, ikke bare noe man blir, og de store forandringene tilsier at den unge aktivt søker å utvikle og stabilisere selvbildet. Jevnaldrende er særlig viktige i denne perioden fordi de støtter barn og unge i deres utvikling av selvet (Frønes, 2013). Mennesker sorterer ofte sin egen og andres gruppetilhørighet i inn versus utgrupper (Pfeifer mfl., 2007 i Kvelling, 2012). Grupper man tilhører og ikke tilhører. Og slik dannes et hierarki basert på sosial popularitet og eksklusivitet. Kjennskap til personer i utgrupper vil gjerne mildne utstøting av dem (Yip & Douglas, 2011 i Kvelling, 2012). For

medlemmer i inn-gruppene er det noe negativt heftet ved dem som er medlemmer i ut- eller lavstatusgrupper og man avviser dem, dette er stigma.

Stigma

Erving Goffman (1963) har studert fenomenet *stigma*. Begrepet stigma blir brukt til å beskrive karakterer som er dypt diskrediterende. Mennesker kategoriserer hverandre for å lettere holde et system i hjernen. Så i vårt første møte med en annen kategoriserer vi den andre ut i fra antagelser man får ved første inntrykk. Vi støtter oss på disse antagelsene, og transformerer dem til normative forventinger. Kategoriseringen har en bakside, å bli stigmatisert. Kjernen i hvorfor noen mennesker blir stigmatisert er et spørsmål om hva som er vanlig og akseptert. Viker man fra disse standardene får man kjenne på stigma. Goffman mener at det bør bli sett på som et språk av relasjoner, ikke karakteristikk. Mennesker tror at personen med stigma ikke er helt menneske. Samtidig er det toveis sosial prosess, hvor alle individer deltar i begge roller, fordi den som blir stigmatisert aksepterer dette, karakteristikkene blir da sanne siden personen godtar dette.

Som tidligere nevnt ser jeg en sammenheng mellom det å ha definisjonsmakt i det sosiale miljøet med markører i sosiale vakuumpregede situasjoner. I nye grupper skanner vi informasjon om andre. *Skanningprogrammene* våre kan være av ulik orientering, på samme måte som at hjernen vår kategoriserer andre i enkle kategorier for å holde oversikt. Ut i fra hva individene leser av andre danner vi oss hypotese om hvordan den andre er. Når det skannes informasjon i vakuumpregede rom, er risikoen stor for unyansert generalisering. Bildet av andre dannes raskt, det skaper forventninger og en rolleforventning om den andre dannes. *Sosial binding* handler om at det er vanskelig å gå ut av roller som man har fått og tar. Da er det også vanskelig å velge bort denne rollen. Og det kan utvikle seg en destruktiv klassekultur. (Roland, 2018).

3.3.7 Vennskapsrelasjoner

Mennesker som er i *relasjon* til hverandre er mennesker som deler noe – intensjon, felles interesser eller er sammen (Forsyth, 2014). *Jevnaldrende relasjoner* sees som horisontale relasjoner (Rubin mfl. 2011 i Kvello, 2012). Det vil si, relasjoner som betegnes som jevnbyrdige i blant annet status, alder og rettigheter. I en sosialiseringssammenheng er det grunnleggende at venns- og jevnaldningsrelasjoner utgjør en primærarena for sosial

utvikling, samtidig som utdanningsinstitusjonene danner basis for utvikling av evnen til mestring (Frønes, 2013). Klassemiljøet er en ideell kontekst for å utvikle stabile relasjoner (Baumeister og Leary, 1995).

Ulset (2016) har studert vennskap hos ungdom som bor i barneverninstitusjoner. Hun fant at ungdom med gjentakende erfaring med flytting reservert seg og holdt avstand fra vennskap for å beskytte seg fra avskjed og savn. Jacques Derrida sitert i Sundsdal (2015) mener at sorg er en nødvendig betingelse for vennskap. I en frigjørende og utforskende ungdomstid både søker ungdom å gi, samtidig som de ønsker å motta trøst og støtte i vennerelasjoner (Ulset, 2016). Å mangle venner, føle seg utenfor, ikke være akseptert eller engasjert i vennenettverk har betydning for barn og unges livskvalitet (Sletten mfl., 2004; Fauske & Øia, 2003 i Ulset 2016). En vennsapsrelasjon innebærer andre kvaliteter enn ønsket om å være sammen. Vennsapsrelasjoner rommer både glede over å være sammen, fellesskapsfølelse, opplevelse av å skape mening sammen og felles humor. Konflikter, utestengelse, fortvilelse over å ikke få være med, sorg og savn er også kjennetegn for vennskap (Greve, 2007 i Greve, 2009). Kvello (2006) fant at i de ulike definisjoner av vennskap inkluderes ofte gjensidighet, tidsdimensjon (varighet), frivillighet, og positive affekter (som å like hverandre). Helt sentralt er gjensidighet, fordi ensidige vennskap preges av mer stress og er ustabile ut fra ulike forventinger til og investeringer i relasjonen.

Anne Greve (2009) har studert vennskap mellom de yngste barna i barnehagen og funnet at vennskap kan observeres allerede fra to år. Hun fant at begrepene et *felles vi*, *møtet*, *å skape mening sammen* og *humor* er sentralt for utvikling av vennskap. Møtet er utgangspunktet for kontakt og kommunikasjon mellom de som er involvert, gjennom kommunikasjon med imitasjon, blikk, smil, latter, gester, kroppspråklig nærhet, stemmevolum, stemmeleie og handlinger begynner barna å delta i hverandres verdener. Barna utviklet etter hvert en forståelse for hverandre over tid, de skapte mening sammen hvor det utviklet seg et *vi to vet hva dette handler om*. Humor er sentralt, fordi venner har det morsomt sammen. Sundsdal (2015) har sett nærmere på hva *den andre* i har for betydning i vennsapsrelasjoner, han løfter vennskapet som utgangspunkt for en mulighet til å åpne *sin* verden for andre mulige verdener. Aldersadekvat fungering, sosial og prososialitet, vennskap og tilpasningskapasitet fremmes som beskyttelsesfaktorer for barn i risiko (Kvello,2015). Gjennom frivillighetsdimensjonen som er helt sentral i vennskap er det umulig å bestemme at alle skal ha en venn, men alle skal kunne oppleve å bli verdsatt (Greve, 2015). En studie gjort av Brummelman mfl. (2014) sitert

i Holgersen og Fasting (2017) understreker kraften i unges tankeverden og skaper håp om fremtidige intervensjoner. Etter tre uker på skolen fikk barna karakterer, og som forventet hadde barna med dårlige karakterer dårligere selvfølelse enn de andre. Dette endret seg imidlertid hos dem som tre uker tidligere hadde mobilisert minner om uforbeholden aksept fra venner.

4.0 Analyse og diskusjon av ungdommenes utsagn

I gjennomgangen av intervjudata ble det raskt tydelig at det er noen kategorier som går igjen og det er de jeg nå velger å trekke frem for å få ytterligere kunnskap om temaet knyttet min problemstilling:

Kan endringer i pedagogisk praksis endre sosiale posisjoner hos ungdom i det sosiale miljøet? Med følgende underspørsmål: Hva gjør at ungdommer opplever tilhørighet i skolen? Og hva kan pedagogen gjøre for å tilrettelegge for ytterligere opplevelse av tilhørighet?

Ut fra problemstillingen har jeg undersøkt hva ungdommene sier knyttet til tilhørighet, gjennom spørsmål fra intervjuet om hva de legger i et godt skolemiljø. For å undersøke om det er noe pedagogen kan gjøre for å tilrettelegge for en ytterligere opplevelse av tilhørighet har jeg undersøkt hva elever sier om utenforskap. Dette kapitlet: 4. Analyse og drøfting av ungdommenes utsagn er derfor strukturert etter 4.1 Fellestrekk for et godt sosialt skolemiljø og 4.2 Utenforskap fra andres perspektiv. Med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori forstår jeg det slik at det ungdommene forteller gjennom sine utsagn, forteller de i lys av den konteksten de befinner seg i. Videre kan vi se mulighetsbildet av hva som kan bli gjennom hva som fungerer i praksis og hva vi kan endre på. Hva mener ungdom fungerer i praksis og hva savner de for å få en bedre praksis med tanke på det sosiale miljøet?

4.1 Fellestrekk for et godt sosialt klasse miljø:

I intervjuguiden stilles spørsmålet om trivsel. Ungdommene uttrykker hva som er bra sosialt og hva som er bra faglig. I dette prosjektet er det sosiale miljøet sentralt og det er derfor disse utsagnene jeg har hatt fokus på og tatt ut av datamaterialet. De utsagnene jeg har tatt med i denne studien er utsagn som oppsummerer godt det flere fortalte, og det er derfor beskrivende for hva dette utvalget av ungdommer fremmer som grunnlag for et godt sosialt miljø. I gjennomgangen av datamaterialet oppdaget jeg etter hvert at det var noen faktorer som var spesielt sentral. Jeg vil derfor starte med Angelica, da hennes utsagn oppsummerer godt det flere beskriver som nødvendig for å trives på skolen.

Angelica: Det var ganske åpent miljø i hvert fall, det var sånn at alle kunne gå til alle. Da trivdes jeg bedre på skolen, og da var jeg blidere enn når jeg var hjemme og ute, for da visste jeg liksom at jeg hadde det bra på skolen.

I: Hva var årsaken til at du trivdes?

Angelica: En ting var jo dette at vi var 15 stykker i klassen og det var litt mer sånn åpent miljø, folk var mer sammenspleisa, folk var liksom lettere, lett prat, det var ikke så mye dømming. På ungdomskolen var det veldig mye sånn at hvis du gjorde en ting en gang, så var du sånn. Og her var det ikke sånn, det var liksom mer sånn at folk hadde et mer åpent sinn da, og det var veldig betryggende. Folk har lært seg og omgås på en annen måte, kanskje.

Angelica er ikke alene og beskriver godt det flere av ungdommene uttrykker i dataene ved spørsmål om et godt klassemiljø. Mange av ungdommene beskriver klassemiljøet som «bra», oppfølgingsspørsmålet om hva som er «bra» løfter noen sentrale begrep som gir et bredere forklaring på hva «bra» innebærer, og noen ting som går igjen oftere enn andre. Angelica beskriver et klassemiljø som bra med uttrykk som: åpent miljø, trivsel, blid, sammenspleisa, betryggende, lett prat, åpent sinn og omgås på en annen måte. Angelica deler sine erfaringer med å ha opplevd å ikke ha hatt et godt klassemiljø. Det å ikke ha et godt klassemiljø forstår jeg som en opplevelse av å ikke tilhøre. Og det vil jeg derfor undersøke nærmere i under overskriften 4.2 Utenforskap fra ulike perspektiv.

Det er særlig tre begrep som skiller seg ut når ungdommene forteller om et godt sosialt klassemiljø, som Angelica også er innom. Det er disse begrepene vi nå skal se nærmere på. Min tolkning av begrepene Angelica bruker for et godt klassemiljø er slik: **bli sett**: *Åpent sinn, ikke så mye dømming*, **trygghet**: *Betryggende, blid og trivsel og felleskap/vennskap: sammenspleisa, lett prat og åpent miljø*. Det er disse tre begrepene jeg finner som fellesnevner når jeg har tolket alle begrepene ungdommene bruker for å uttrykke en trivsel på skolen. Jeg vil derfor strukturere teksten videre etter disse tre begrepene. Jeg har da fortolket ungdommenes egne begreper (experience near) og setter de i en teoretisk ramme (experience distant). Min forståelse av ungdommenes egne begreper er nødvendig for å videre kunne sette det inn i en teoretisk forståelse (Dalen, 2011). Jeg velger likevel å sitere ungdommene direkte for å åpne opp for leserens fortolkning

4.1.1 Bli sett og akseptert

Menneskers driv til å tilhøre er et behov vi har på linje med ernæring (Baumeister & Leary, 1995). det er derfor kanskje ikke overraskende at det var nettopp dette jeg også fant svært sentralt i intervjudataene. En del av det å tilhøre er å bli sett og akseptert for den man er. Ungdommene beskriver det så godt, med forskjellige ord. Denne kategorien var den som

tydeligst gikk igjen i ungdommers beskrivelse av et bra klassemiljø. Det er flere måter å uttrykke dette behovet på. Jeg velger å trekke frem Kornelias sin beskrivelse:

Kornelia: Vi har lærere som ser oss – eller jeg føler i hvert fall at de ser oss. Det er ganske kjekt at vi er så få i klassen, og. Fordi da skaper vi et bedre miljø, i hvertfall synes jeg det. Vi blir fortere kjent med hverandre.

I: Du sier at lærerne ser deg? Hva mener du med det?

Kornelia: Bryr seg om oss, da liksom, spør hvordan vi har det, og legger liksom læringa til rette for oss. Sørger for at alle får med seg nye ting når vi gjennomgår det på tavla, og at hun har med seg hele klassen hele tida, da.

Det å bli sett er det mest sentrale ungdommene beskriver i hele datamaterialet i forbindelse med trivsel. Det kan være å bli sett av jevnaldrende, lærere eller andre profesjoner på skolen. Kornelia beskriver det å bli sett med flere ord. Først trekker hun frem gruppestørrelse: *Det er kjekt at det er så få i klassen, fordi da skaper vi et bedre miljø.* I et mindre miljø er det lettere å skape et bedre miljø. Hun forteller oss derfor at miljø er noe fleksibelt og noe vi skaper sammen. Det sosiale miljøet er noe elevene er med å påvirke. Slik kan man utvikle et godt og/eller et dårlig miljø. Hun trekker frem flere faktorer som har ansvaret for *skaping av et godt miljø* og det er *vi* - elevgruppa og *læreren* som ser, *bryr seg* og *har med seg hele klassen hele tida*. Det vil naturligvis være en mer oversiktlig oppgave å se og møte elever i grupper på 15 i motsetning til grupper av dobbel størrelse. Når man bli sett i ei gruppe så har ungdommene erfaringer med å skape et bedre miljø. Når grupper møtes ligger det et stort potensial der. Det sosiale vakuemet gir muligheter for kulturutvikling (Roland, 2018). Fra første stund skapes det verdier, holdninger og normer. Det er flere prosesser samtidig. Det kan derfor tenkes at det er det Kornelia legger i å skape et bedre miljø med få i klassen, at disse prosessene vil være bedre for elevene under mindre former. At utviklingen av miljøet skjer i en mer positiv forstand i mindre grupper. Om man tidlig får hjulpet miljøet mot en positiv retning, man utviklet et kollektivt «vi», og dette skaper tilhørighet, da vi vet at grupper som er forutsigbare og stabile kan redusere emosjonell og sosial ensomhet (Forsyth, 2014). Birk fra en annen klasse og skole trekker også frem gruppestørrelse for betydningen av tilhørighet i skolen:

Birk: Det som har hatt størst vekt for meg, er jo det med klassen. På ungdomskolen gikk jeg jo i en klasse med 30-40 stykker hver dag, mange forskjellige personer. Og nå når vi er en klasse på 15, så er

det litt vanskeligere at det blir utestenging og, i og med at det er så lite og alle er litt mer akseptabel for å være med alle.

Birk beskriver det Kornelia beskriver som å *skape et bedre miljø*, med at man er *mer akseptabel ovenfor hverandre*. Min forståelse er at det blir vanskeligere å skape et dårlig miljø i mindre grupper for da vil de sosiale prosessene være mer oversiktlig, både for ungdommene og muligens for pedagogen. Slik kan man som pedagog være mer veiledende og støttende for et inkluderende miljø. Dominoeffekten av små tiltak i et slikt miljø vil derfor gjøre det *vanskeligere at det blir utestenging*. Gjennom mindre grupper får man større aksept for ulikheter og man blir derfor tryggere på hverandre slik at «alle kan være med alle». Det er gjort studier på effekten av små og store grupper for enkeltindividet (Chapman og Peaugh, 1989 i Ertesvåg, 2002). De fant at elever var mer selvbevisste i små grupper og regulerte atferden sin i større grad da, enn i større grupper.

Kornelia og Birk har erfaring med at det er et bedre klassemiljø i mindre grupper. I mindre grupper skapes et bedre miljø, da blir ungdommene raskere kjent, man blir mer akseptabel ovenfor hverandre og det er vanskeligere at noen blir utenfor. Gjennom at vi ser hverandre og blir kjent, aksepterer vi hverandre lettere. Det blir mindre rom for å gjette hvordan den andre er, fordi vi lettere ser dem, som gjør at man heller blir kjent med den andre. Når man aksepterer den andre, respekterer den andre som et verdifullt menneske. Det vil derfor være mindre rom for å behandle den andre på måter som ikke står i trå med respekt.

Sosiale prosesser på avveie kan handle om en uoversiktlig gruppe der man ikke får jobbet med holdningsskaping slik man ønsker. Ingen ønsker et dårlig klassemiljø der man føler seg utenfor. Å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker (Baumeister & Leary, 1995). Likevel har noen av ungdommene erfaringer med at man i større grupper skaper et dårligere miljø enn i mindre grupper. Gjennom å oppleve seg selv som akseptert vil det være lettere å være seg selv. Gjennom å være seg selv vil man også kunne gi mer av seg selv og dermed blir man bedre kjent med hverandre. Mennesker deltar i grupper ut i fra forståelsen av dem selv (interesse) og å få ytterligere forståelse av seg selv i en kontekst (fylle roller) (Fiske, 2004). Gjennom å kjenne hverandre vokser aksepten for hverandre ytterligere og det vil derfor være lite rom for at de sosiale prosessene utvikler seg i en negativ retning. Når man har blitt akseptert som person i gruppa får man større lyst til å delta i gruppa, og dermed utvikler man en videre forståelse av seg selv. Mennesket er redd for avvisning og vår

selvfølelse fungerer som en GPS for vår frykt for dette (Leary, 2011). Å bli sett for den man er, og bli akseptert er derfor et utgangspunkt for selvfølelse. Å ta initiativ i det sosiale felleskapet er et sjansespill da man kan bli avvist. Derfor ser man at ungdom med usunn selvfølelse er usikker i relasjon til andre og unngår ofte øyekontakt (Holgensen og Fasting, 2017). Gjennom å bli sett og akseptert vil det derfor gi ytterligere mot til å være modig i det sosiale felleskapet.

4.1.2 Trygghet

Tilknytningsteorien beskriver hvordan vi søker nærhet, beskyttelse og omsorg på den ene siden og selvstendighet, oppdagerglede og selvmarkering på den andre siden (Broberg, mfl. 2008). For å utvikle og utforske må vi vite at vi kan søke tilbake til trygge signifikante relasjoner. Tilknytningsteorien som er en forklaring på samhandling mellom omsorgsgiver og spedbarn omfatter også forklaringen på sosial fungering i et livsløp (Bowlby, 1969,1973;Ainsworth, 1967;Slade, 2009; Obegi & Berant i Broberg et al., 2008). *Trygghet* er en gjenganger når ungdommene beskriver et godt skolemiljø. Tryggheten kommer i forlengelsen av å bli sett og akseptert. Når jeg blir sett og akseptert opplever jeg meg som trygg. Noen beskriver en opplevelse av å være velkommen i klassen og at de ikke er redd for å snakke. Det blir derfor svært sentralt at ungdommer uttrykker dette som et behov for å ha det bra på skolen. Hva trenger ungdommene for å føle seg trygge? Ragnhild beskriver hvordan skolen hennes håndterte skolestart slik at hun følte seg trygg:

I: Hva er det som er avgjørende for å ha det bra på skolen?

Ragnhild: Nei, det er at jeg har noen å være sammen med, da. I friminuttene og sånn. Vi har jo et sånt klasserom hvor vi kan være i friminuttene, da. Det var veldig greit i starten av skoleåret når man ikke kjente så mange, så var det trygt å kunne være der, for da satt det jo ofte noen som var litt i samme båt som en sjøl. Det er jo viktig med et godt klassemiljø og gode lærere. Det må være noe som gjør at du har lyst å dra på skolen.

For å ha det bra trenger Ragnhild noen å være sammen med. Noen man kan være sammen med i friminuttene og sånn. Hva hun legger i «og sånn» kan tenkes aktiviteter med liten grad av struktur som krever ytterligere grad av selvstendighet. Det er flere situasjoner i løpet av skoledagen som krever at ungdommene er selvstendige. For å komme i kontakt med andre må man ofte våge å ta kontakt, noe som kan være utfordrende når man kan risikere å bli avvist. Skolen til Ragnhild har kunnskap om dette og har derfor satt inn et tiltak. Dette gjør at

ungdommer som blir usikker i situasjoner hvor det ikke er definert hva man skal gjøre kan bli usikker. Dette opplevdes for Ragnhild som trygt og det gjorde at hun møtte andre som var i samme situasjon som henne, som jeg forstår som usikker/utrygg. Dette tiltaket gjorde henne tryggere, og som igjen førte til at situasjonen hennes som utrygg i starten av et skoleår ikke ble stabil. Det å starte i noe nytt og ukjent kan være en utfordring for mange og for noen kiler det kanskje litt ekstra i magen. Ved at skolen anerkjenner dette og skaper møteplasser som er trygge, også i de situasjonene hvor man vet at det kan bli en større utfordring for mange, viser de evne til å se eleven. Dette skaper trygghet. *Det må være noe som gjør at du har lyst å gå på skolen* forteller Ragnhild. Blir lysten større i et trygt felleskap? For å gå enda dypere i trygghet som forutsetning for et godt sosialt skolemiljø har jeg lyst å trekke frem Mathea sitt utsagn:

Mathea: Det er veldig sånt aksepterende, inkluderende og åpent miljø. Fordi det er såpass mange forskjellige former, fasonger og personligheter. Og vi har forskjellige yrker innenfor gruppene, så det er forskjellig. Det trengs forskjellige ting, skulle jeg til å si. Det er jo grupperinger og sånt innad i klassen da, selv om vi er ganske så sammenspleisa, egentlig. Jeg tror alle kan gå til alle i klassen og snakke, liksom, men jeg tror at alle er ikke venner fordi. Men vi aksepterer hverandre liksom. Ja, vi respekterer hverandre, vi godtar at det er sånn. Og vi.. Jeg tror ikke det er noen som er redde for å snakke med noen i klassen, på en måte. Jeg er ikke venner med alle i klassen jeg heller, men jeg kan fortsatt snakke med dem og godta dem, skulle jeg til å si.

Her er det flere ting som er sentralt å løfte, jeg vil derfor ta de etter rekkefølge, slik Mathea forteller det. Mathea beskriver trygghet gjennom aksept for at man er forskjellig og derfor har de respekt for hverandre. Det Mathea beskriver er resultatet av at man blir sett og akseptert. Dette gjør at man forholder seg til hverandre på en måte slik at alle kan henvende seg til hverandre. Det å kunne henvende seg til alle i ei gruppe vil jeg tolke som uttrykk for trygghet. Som mennesker er vi redde for å bli avvist. I et miljø der man har vært over tid og opplever at man kan «snakke med alle», ser jeg som et godt mål på trygghet. Om man er utrygg i miljøet eller på enkelte i det miljøet man er i, vil man unngå dialog med de man føler seg utrygg på – dette i frykt for avvisning. Vi har alle gjennom vår tilknytning utviklet indre arbeidsmodeller for å håndtere det sosiale livet. Vi har derfor ulike måter å møte det sosiale miljøet på. I et klassemiljø hvor man har det slik Mathea beskriver, kan jeg se et større handlingsrom for å ha konstruktive måter å håndtere det sosiale miljøet på. Har man ofte blitt avvist eller neglisjert i samspill med omsorgspersonene og utviklet en utrygg tilknytning påvirker dette måten man håndterer det sosiale miljøet, som er i et klassemiljø. I et miljø som dette, hvor man

anerkjenner verdien av ulikheter, ser jeg et større potensial for aksept til hvordan man håndterer det sosiale møter. Med ulik tilknytning kan man reagere forskjellig i sosiale møter. Noen kan reagere sterkere i affekt på avvisning enn andre, det kan forklares ut i fra den unike indre arbeidsmodellen man har.

Mentaliseringsevnen vår er en stor del av hvordan vi håndterer møter med andre mennesker. Det handler om å se det komplekse samspillet mellom emosjoner og atferd hos seg selv og andre, og hvordan atferd og utsagn er motivert (Kvello, 2015). Når man har en utrygg tilknytning vil det være større kaos i den indre arbeidsmodellen, det blir derfor vanskelig å håndtere sosiale situasjoner fordi man oppfatter de annerledes enn den andre faktisk mente det. Det å bli misoppfattet av andre og at andre misoppfatter deg skaper avstand i samspillet. I en kultur hvor man er trygge og godtar forskjelligheter som Mathea uttrykker vil det kanskje være større rom for å rydde opp i misforståelser som kan oppstå, og ta tak i de og endre dem slik at forståelsen for hverandre blir større. En tilknytning er ikke stabil, men den vil alltid være med. I et slik miljø som Mathea beskriver ser jeg for meg at det er større aksept for å rette opp i skjevheter som skjer i det sosiale miljøet. Øiestad (2011) beskriver ungdomsårene som en fase for påfyll og reparasjon av selvfølelsen, nettopp fordi det skjer stor produksjon av hjerneceller som bygger nye nettverk, det er derfor dette er en sårbar tid, samtidig som det er potensial for utvikling av den indre arbeidsmodellen, slik at håndtering av det sosiale livet blir mer konstruktivt for seg selv og andre i fremtiden.

Selv om ikke alle er venner så respekterer man hverandre og forholder seg til hverandre på en måte som skaper trygghet i gruppa. I dette utsagnet ligger det en holdning til - at ikke alle trenger å være venner for å kunne forholde seg til hverandre på en respekterende og anerkjennende måte. At en gruppe har slike holdninger gir et inntrykk for hvordan akkurat denne klassekulturen er. Selv om man av ulike grunner kanskje ikke er bestevenner, kan man se og anerkjenne den andre likevel. Menneskers motiv for selvkunnskap gjør at de deltar i grupper på flere måter: de ønsker å forstå seg selv i en kontekst. Å føle seg trygg i det sosiale miljøet fremmes som sentralt for tilhørighet og lysten for å dra på skolen. Trygghet gir en følelse av psykisk velvære som ungdommene beskriver: «glede», «trivsel» og «lyst», og slik kommer vi inn på den tredje og siste sentrale faktoren som er Vennskap og/eller fellekap.

4.1.3 Vennskap og/eller felleskap

Når Jesper skulle fortelle hva som var bra i sitt klassemiljø var det dette han svarte:

Jesper: Det er liksom sånn i vår klasse og sånn, så er vi liksom alle sammen, sammen, og vi snakker sammen.

Det er ingen tvil om hva han vil formidle, det å være *sammen* er et godt klassemiljø. Det å være sammen er derfor svært sentralt for at Jesper skal trives på skolen. I én setning nevnes *sammen* tre ganger. Det er ingen tvil om at det å være sammen, det er bra. I en videre fortolkning og forståelse av det å være sammen vil jeg løfte betydningen av felleskap. Felleskapets betydning er viktig for et godt skolemiljø. Men hva er et godt felleskap? Dette er det Jesper legger i et godt felleskap:

Jesper: At du ikke blir utelatt, at man er kompiser, man snakker sammen, man er sammen på fritida, man har alt på skolen, har ting å snakke om.

Jesper uttrykker at det å være sammen, slik jeg forstår det, som betydningen av et felleskap gjennom flere begrep. Det å være sammen i et felleskap er å ikke bli utelatt, man er kompiser, man snakker sammen og man er sammen på fritida. Som en videre begrepsforståelse for å sette det inn i en teoretisk ramme vil jeg løfte frem begrepet vennskap. Mennesker som er i relasjon til hverandre er mennesker som deler noe – intensjon, felles interesser eller er sammen (Forsyth, 2014). Å tilhøre et sosialt felleskap forutsetter ikke alltid at man er *venner* med personer i gruppen, vennsapsrelasjoner er noe dypere og betraktes som viktigere (Kvello, 2015). Da gjensidighet, varighet, frivillighet og positive affekter er sentralt i vennskap (Kvello, 2006).

Jesper: Jeg gleder meg til å komme på skolen for at du møter kompiser og sånn. Det er ikke sånn at jeg står opp og «faen, jeg må på skolen» liksom. Jeg sliter ikke med skolen, det er bare å gidde å lære, egentlig, motivasjonen. Eneste grunnen til at jeg kommer hit er kompisenene.

Jesper har for øyeblikket mistet motivasjonen for faglig læring. Å oppleve dette kan være utfordrende, men for Jesper tar det mindre mental kapasitet enn det kunne gjort. Jesper beskriver et psykisk velvære før han skal på skolen- han sier han *gleder* seg. Han sliter ikke med skolen, det er bare motivasjonen for å lære han sliter med. På denne måten definerer Jesper skole som en plass hvor det også er noe annet enn faglig læring som er sentralt, nemlig

det sosiale miljøet. Det jeg spesielt legger merke til i dette utsagnet er: *Eneste grunnen til at jeg kommer hit er kompisene*, altså motivasjonen for å komme på skolen er der på grunn av de venns­kaps­relasjonene han har. Fordi han har sitt sosiale miljø på skolen, virker det å være nok for at han motiveres til å komme på skolen. Det sosiale miljøet fungerer derfor som en beskyttelsesfaktor for hans risiko for bortvalg av videregående skole. Man kan derfor se han som et eksempel på hvorfor blant annet ensomhet er årsak til frafall og hvorfor det sosiale miljøet er viktig for å minske risikoen for dette. Jesper belyser derfor noe som er ganske sentralt for å ville være på skolen – vennskap. Edwin har også noen tanker om vennskap:

Edwin: Hva er avgjørende for å ha et bra liv? Kompiser. Nei, altså at jeg er med kompiser, sosialt liv. Finner på noe i hverdagen. Ja, det som får dagene til å gå, og familien, selvfølgelig, er der. Men i den alderen her så er du mye mer med kompiser og finner på ting og. Du føler deg trygg med dem.

I ungdomsårene har vennskap økt betydning. Ungdomstiden er en tid hvor det skjer mye både mentalt og kroppslig, samtidig som det er en tid hvor man søker foreldrene mindre enn tidligere i livet. Edwin forteller at kompiser er avgjørende for et bra liv, familie og så klart, men i den alderen *her* er det først og fremst kompisene som er viktig for at man skal kjenne på et psykisk velvære – forstått i denne studien som tilhørighet i skolen. Edwin beskriver at vennskap er viktig fordi det får dagene til å gå. Hva ligger i dette utsagnet? Det motsatte ville være at dagene ikke går. Hvis ikke dagene går, da står de bare stille. Uten venns­kaps­relasjoner står dagene stille. Jeg forstår dette som at tiden går sakte i en negativ forstand. Det handler ikke om gode følelser, men følelsen av å være utenfor. Videre forteller han at man føler seg trygg med sine venns­kaps­relasjoner. Dette knytter vennskap sammen med trygghet. Når man har venner føler man seg trygg i det sosiale miljøet. Venns­kaps­relasjoner bygges ved at det er gjensidig, frivillig og støttende. Er det nettopp disse faktorene som også støttet trygghet? Det ligger mye trygghet i en gjensidig, frivillig og støttende relasjon. For å gå enda dypere i venns­kaps­fenomenet vil jeg trekke frem Gudmund sitt utsagn:

Gudmund: Jeg ser nå at det er greit å gå på skolen og. Når jeg er syk, liksom, kjenner jeg det ikke er artig å være hjemme, liksom, når det har gått noen dager. For du vil jo selvfølgelig møte kompiser og sosiale miljøet...

I: Hva er det?

Gudmund: Det er en stor viktighet da, i livet. Sosiale miljøet, ellers blir det bare grått og jævlig.

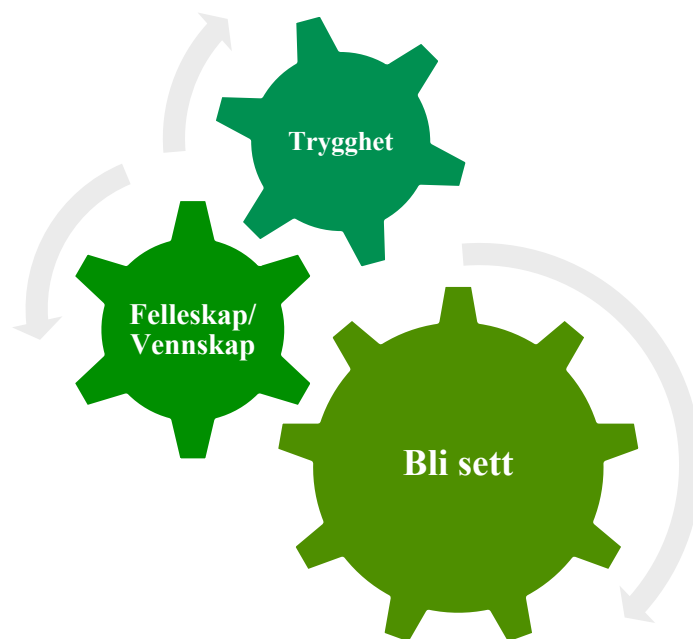
I: Hvorfor er venner så viktig da?

Gudmund: Du blir jo innesperra hvis ikke, da. Får ikke delt tankene dine og gjort noe, hvis du ikke har noen å være med.

Det sosiale miljøet forbinder Gudmund med sine vennskapsrelasjoner. For Gudmund er vennskap noen man kan *dele tankene dine* med og *gjøre noe med*. Uten dette blir livet grått og jævlig – meg forstått man blir ensom. Det er stor kraft i det Gudmund forteller. Og det er med å støtte Edwin's tidligere utsagn med at vennskap er det som får *dagene til å gå*. Vennskapsrelasjoner er med på å prege livskvaliteten til Gudmund. Man blir helt *innesperra* hvis ikke. Uten venner blir livet grått og man blir innesperra. Det motsatte vil da være at livet er fritt og fullt av farger. Vennskap har derfor en slags frigjørende effekt som påvirker livskvaliteten hans. Det å ikke ha denne muligheten høres ut til å være helt uutholdelig. Og det virker å være sentralt for at skolen skal være en god plass å være. Helena forteller også om trygghet og vennskap som forutsetninger for å ville møte opp på skolen:

Helena: For eksempel i fjor da, så det blei det slutt mellom eksen min og meg, da snakka jeg med Erika om det. Da hadde jeg henne som trygghet på skolen. Jeg var veldig ødelagt. Det var på en måte betryggende å komme på skolen og ikke være hjemme og måtte sitte i mine egne tanker og drive meg til vanvidd hjemme, da.

Hun forbinder også vennskap med noen man kan dele ting med – uten å kunne dele måtte hun ha sittet hjemme i egne tanker og drevet seg til vanvidd. Om det er deling med hverandre som er det som forbedrer det sosiale miljøet, forstår jeg hvorfor det blir vanskelig å møte opp i et miljø hvor man ikke har noen å dele noe med. Forsyth (2014) mener at grupper som er forutsigbare, stabile og koblet sammen på en intim og meningsfull måte kan reduserer emosjonell og sosial ensomhet. Dette er faktorer jeg også finner i datamaterialet som ungdommene forteller som nødvendig for at de skal ha et godt skolemiljø. Slik jeg ser det kommer ikke det ene før det andre, men det å bli sett som menneske er den største drivkraften for å kunne sette de andre «hjula» i gang.



Modell: Samspillet mellom å bli sett, felleskap/vennskap og trygghet

Selv om strukturen er slik at anerkjennelse, trygghet og felleskap er i tre deler ser jeg på det som en helhet. Uten det ene får man ikke det andre. Samtidig er frivillighetsdimensjonen i vennskap her helt sentralt. Kristiane beskriver at opplevelse av vennskap trenger ikke å utbli selv om man ikke har den ene bestevennen:

Kristiane: Vi er jo forskjellige, alle kan ikke være ... eller like alle, liksom. Sånn er det jo i voksenlivet og. Det er jo ikke sånn på en arbeidsplass, og alle kollegaene er jo ikke bestevenner liksom. De er der og jobber sammen, de godtar hverandre og aksepterer at sånn er det, men de henger ikke sammen, liksom. Så man trenger ikke være bestevenner, men man trenger ikke være uvenner heller.

Man trenger ikke å være bestevenner, men man trenger ikke å være uvenner heller, forteller Kristiane. Jeg forstår det som at Kristiane forteller om en annen type relasjon enn en vennsapsrelasjon. Samtidig sier hun at man er ikke «uvenn heller». Om miljøet har en holdning til at det er slik vi har det i vårt felleskap, kan det da være med å forebygge opplevelsen av å være utenfor? Vi ser hverandre selv om vi ikke er venner, for vi er ikke *uvenner* heller. Spørsmålet er om det må være et vennskap for å dekke behovet for tilhørighet, eller om et inkluderende sosialt miljø i klassen fyller behovet for tilhørighet. Kan

man oppleve tilhørighet uten vennskap? Dette skal jeg diskutere videre, og for å finne ut dette må jeg se nærmere på hva utenforskap handler om. Dette skal jeg undersøke nærmere i 4.2
Handler utenforskap om å ikke ha venner?

4.2. Handler utenforskap om å ikke ha venner?

Jeg har nå belyst tre faktorer som elevene beskriver som sentralt for tilhørighet i det sosiale miljøet i klassen: Bli sett, trygghet og felleskap/vennskap. Jeg vil nå belyse hvordan ungdommer uttrykker utenforskap. Gjennom ungdommenes tanker om utenforskap. Kan det ligge et potensial i å finne kunnskap om hvordan man eventuelt kan snu utenforskap som sosial posisjon, gjennom å undersøke deres erfaring med utenforskap.

Det finnes flere tiltak pedagogen kan gjøre for å sikre at ungdommer blir sett, opplever trygghet og et felleskap. Utfordringen ligger i vennskap. Da frivillighetsdimensjonen i vennsapsrelasjoner er helt sentralt. Det er dette jeg har valgt å fokusere spesielt på i denne delen. Jeg forsøker å studere nærmere om ufrivillig utenforskap handler om mangel av venner. Kan opplevelsen av tilhørighet likevel eksistere? Eller opplever ungdom vennskap som helt sentralt for å oppleve tilhørighet på skolen. Det var ingen i datamaterialet som var åpen om sin følelse om å være utenfor, som noe aktivt her og nå. Men flere beskrev andres utenforskap. De som var åpen om sin egen utenforskap beskrev det som noe som lå fortiden til og som de løste ved å flytte. Slik som Regine gjorde:

Regine: Min løsning var vel egentlig å bare flytte. Jeg flytta bare ut fra byen, jeg. Jeg stakk på folkehøyskole og kom meg litt vekk, for det var ikke noe her som gjorde meg noe godt akkurat i den tida der. Da fikk jeg en helt ny vennekrets og veldig masse nye inntrykk, og jeg ble tatt i mot på en måte som jeg ikke hadde opplevd før. Jeg ble inkludert, og det var ingen som hadde noen fordommer mot meg og sånt, og det var veldig godt. Og så kom jeg tilbake hit, og jeg har litt kontakt av noen av dem jeg var med før det her, men egentlig så...ja. Stort sett har jeg bare nye folk.

Med årsak i flere slike utsagn om at ungdom flyttet for å endre sin sosiale posisjon ble denne problemstillingen for prosjektet justert. Nysgjerrigheten min ble vendt mot å undersøke om en slik «ny start» kan utvikles i det miljøet eleven er i altså om - endringer i pedagogisk praksis kan endre sosiale posisjoner hos ungdom i det sosiale miljøet?

4.2.1. Hvordan andre ser på de som er karakterisert som utenfor?

Julianne: Vel ensomhet kan jo være at du rett og slett ikke har funnet de rette folka å være med...at du liksom føler at du har ingen som har de samme interessene som deg eller snakke samme språk som deg. Eller det bare at du ikke er flink til å snakke med folk.

Julianne forteller om utenforskap på generell basis. Juliannes erfaring i det sosiale miljøet belyser noen faktorer utenforskap kan handle om – å ikke finne de rette folka. Det er medelever som har samme interesser som deg og som snakker som snakker samme språk som deg. Tidligere beskrev ungdommer vennskap som noen man kan dele noe med, og i teorien er forskere enig om at vennskap handler om gjensidighet (Kvvello, 2006). Helt sentralt i vennsapsrelasjoner er et *felles vi*, som oppstår gjennom et møte hvor det oppstår en *dialog* hvor man *skaper mening sammen* og humor (Greve, 2007). Dette er i tråd med det Julianne forteller om «de rette folka».

Det er likevel usikkert om Julianne formidler gruppetilhørighet eller vennsapsrelasjoner. Gjennom bevissthet om, og arbeid for et inkluderende miljø på overflaten og i dype strukturer (Kinsella & Senior, 2008) vil man kunne utvikle felles forståelse for å kunne prate samme «språk». Avsluttende forteller hun at utenforskap kan handle om at man ikke har sosial kompetanse. Det ligger et stort potensial i å ikke være «flink» til noe. Ferdigheter man ikke er flinke i, kan man øve på. Andre i empirien forteller at de observerer utenforskap, men at de ikke får til å inkludere dem i felleskapet når de prøver. Fredrikke beskriver det slik:

Fredrikke: De som går i vår klasse, som er litt aleine, velger å være aleine. De er ikke så veldig glad i å ha sånn kontakt som kanskje vi andre.

I: Hvordan veit du det?

Fredrikke: De gir jo uttrykk for det, for vi prøver jo å få dem med på ting og sånn, men de bare viker unna.

Flere av ungdommene i dette datamaterialet forteller om «de andre» som er utenfor, men som de ikke «får med». De vil ikke og de har ofte unnskyldninger om hvorfor de ikke kan være med. Utgangspunktet for denne studien er at alle har behov for tilhørighet, noe som teorier også støtter (Baumeister & Leary, 1995). Vi mennesker har et biologisk behov for sosial kontakt for å overleve. Det er derfor lite grunnlag for å tenke at man ikke ønsker å delta i det sosiale miljøet. Det ligger en risiko i det å ta kontakt med andre, å bli avvist. Vi har ulikt grunnlag med årsak i tidligere sosiale erfaringer hvordan vi opplever slike sosiale

utfordringer. I ungdomsårene er man ekstra sårbar, og det vil derfor være svært risikofylt å ta kontakt for å så bli avvist. Det som har effekt på å komme i kontakt med andre er nettopp det å ta kontakt. Det krever noe grunnleggende for å tørre å ta denne risikoen som kontaktsøking er, og det er en god selvfølelse. Om man har god selvfølelse ser man verdi i seg selv, og det vil derfor ikke være et like stort nederlag. Negative erfaringer i det sosiale miljøet kan påvirke selvfølelsen som igjen vil påvirke håndtering av det sosiale miljøet. Fredrikke uttrykker at hun har gitt opp. Gjennom språket uttrykker hun at de som er utenfor velger det selv og har ikke behov for tilhørighet. Hun har forsøkt og blitt avvist. Gjennom hvordan vi er med hverandre lager vi tolkninger om hvem den andre er (Goffmann, 1963; Roland, 2018). Samtidig gjennom språk og handling konstruerer vi den sosiale virkeligheten – som er kjernen i sosialkonstruktivismen (Ringdal, 2007). Man kan også undre seg over om et tiltak hvor lærer samtaler med elevene om dette temaet ville gitt ungdommene et annet syn på utenforskap. Ylva synes de som er utenfor må ta litt initiativ selv:

Ylva: Det er mer sånn i friminuttene og sånn, at de setter seg mer aleine. Når det først kommer til at man er inne i en klasse, så er det muligheter for da komme i kommunikasjon med oss andre. Det er alltid muligheter. For vi er en ganske samla gjeng, men i tillegg en splitta en på en på en måte? Det er muligheter for å ha noen å være med og prate med. Om folk kommer og snakker med oss, så tar vi nå liksom ikke og dytter dem bort, og «nei, du får ikke lov til å snakke med oss» heller liksom. Men de må ta litt initiativ sjøl og da.

Ylva opplever det som at de som er alene viser lite initiativ eller lyst til å gjøre noe med situasjonen. Man kan forstå dette gjennom frykten for avvising. De som er utenfor tar ikke kontakt og gir ikke inntrykk av at de ønsker kontakt fordi de er redde for å bli avvist. De som er *sammen* har blitt avvist av de som er utenfor. Dette gir et signal om at her står situasjonen fast og noe må til for å endre kurs. Dette er en situasjon som har et stort endringspotensial i seg. Ungdommene som er utenfor, kan vi anta har lyst til å tilhøre gruppa. Og ungdommene som prøver å *inkludere* trenger støtte til å fortsette. Ingen her har ønske om å ikke komme i kontakt. Det må derfor noe støtte til for å komme videre og kunnskap om hvordan de forskjellige partene ønsker det. Ylva formidler et dem og et vi. Dette er sosiale konstruksjoner som kan skape en større avstand mellom de som er utenfor og de som er innenfor. Frida viser en annen vinkling på et møte mellom ei som var utenfor i sin klasse:

Fride: Vi har hatt et tilfelle i klassen vår, tidlig etter skolestart, da var det ei som følte seg litt utenfor. Hun sa i fra til læreren sin at hun ikke følte seg helt med. Og dermed gikk læreren personlig til meg og

ei annen, siden vi var veldig nære, så da gikk hun til oss og sa at hun følte seg litt ensom, da, så da fikk vi tatt tak i det veldig tidlig. Da tok jo vi initiativ til å ha henne med. Vi så jo ikke at hun var ensom, men når den personen som er ensom, først klarer å si det til noen, da kan jo vi hjelpe. Så da trivdes hun, allerede etter jul så sa hun jo at hun stortrivdes og aldri hatt det så bra på skolen.

Fride beskriver noen sentrale faktorer for å kunne endre den sosiale posisjonen. At den som opplever utenforskap er aktiv i handling og forteller om sin opplevelse. Det er en handlingskraftig lærer som med kunnskap om sine relasjoner i klassen tar kontakt med elever som kan være med å bygge bro fra utenforskap til tilhørighet. Fride formidler at det er viktig at den som er utenfor sier det, så oppdager man det, og kan derfor gjøre noe med det. Kan man forstå det slik at ungdommer har nok med sitt eget? Og det ikke alltid er lett å oppdage alle andre. Samtidig er det viktig å avgjøre hvem som har ansvaret for å handle når noen opplever seg selv som utenfor. Opplevelsesdimensjonen er vanskelig å observere fra andres ståsted. Som pedagog blir det derfor viktig å ha et bevisst forhold til kunnskap om hvordan elevene opplever skolen, da det er elevens rett. Her tok jenta som følte seg utenfor ansvar for seg selv. Dette kan være krevende da det å være utenfor er en svært sårbar sosial posisjon. Helt sikkert er det at pedagogen kan ta grep for å sikre kunnskap om hvordan ungdommene har det på skolen. Ungdommene skal derfor ikke eie dette ansvaret alene. Som pedagog kan man oppdage markører og snu destruktive miljø (Roland, 2018). Jo lengre tid det går, jo vanskeligere er det. For det skapes mønster i det sosiale miljøet, eller konstruksjoner som Roland (2018) kaller det. Og som pedagog kan man være med å dyrke et konstruktivt miljø.

I: Tror du alle i klassen din synes det er et godt klassemiljø?

Daniel: Nei, altså, det kan jo være litt sånn gjenger og sånn, da, at du er kanskje er to stykker, så er den ene borte, og så kommer ikke den andre fordi den ene personen ikke kommer, eller noe sånt da.

Et godt klassemiljø for Daniel handler om å ha noen å være sammen med. Han beskrives en kultur hvor grupperingene er at noen opererer i toergrupper. Og når den ene er borte, kommer heller ikke den andre på skolen. Dette vil jeg definere som et destruktivt miljø (Roland, 2018). Det er et sterkt signal på at tilhørigheten hos de enkelte ikke eksisterer i gruppa, men sammen med enkelte andre i klassen. Det kan se ut at denne gruppen ikke har utviklet et kollektivt vi, som gjør det utfordrende å møte opp om ikke den andre i toergruppa er der, for da må man være alene. Kan det være et uttrykk for mindre fokus på miljøarbeid? Det er sentralt å jobbe med miljøet og ha spesifikke tiltak for å utvikle en konstruktiv kultur (Roland, 2018). Målet med slikt arbeid er ikke at alle skal være venner, men en økning i respekt og anerkjennelse for

hverandre. En tilhørighet til miljøet som gjør det trygt å komme selv om vennen er borte. Når vennen er borte kan opplevelsen av trygghet og å bli sett forsvinne. Vi har kunnskap om at venner ikke kan tvinges frem, men trygghet og anerkjennelse kan utvikles i alle relasjoner. Og det kan være et godt utgangspunkt for å utvikle et vennskap.

Vilma: I klassen vår er det veldig mange som er i samme miljø. Vi har alltid venner å komme til. Vi driver jo mye på med de samme aktivitetene. Hvis vi har klassefest inviterer vi alle, hvis ikke så vet vi at det blir varslet om mobbing for eksempel. Det er jo om å få mest mulig folk, da, så he-he. I klassen vår er vi veldig glad i å henge sammen og være på fest, så da blir det et sånt miljø der alle sammen blir invitert.

I denne klassen er det mange som er i samme miljø, det vil si sosialt miljø. Et miljø som flyter ut fra klassemiljøet til det sosiale miljøet i fritiden. De har derfor alltid noen å komme til. Utgangspunktet for at miljøet har utviklet seg slik kan være felles interesser, som flere deler i klassemiljøet. I denne klassen har de også noen konkrete tiltak for at alle skal inkluderes. Om man skal invitere til fest, skal alle bli invitert på fest og det er konsekvenser om man ikke følger disse. Et slikt ytre press i seg selv trenger ikke å være nærende for miljøet, samtidig kan det gi elevene flere arenaer å bli kjent på. Felleskapet er helt sentralt for et godt skolemiljø/klassemiljø.

Flere av ungdommene forteller om utenforskap. Gjennom deres fortellinger ser jeg et stort potensial i å ha fokus på, at de noen ganger trenger støtte for å snu ekskluderingsmekanismene. Ut fra teori ser det ut til at det er størst potensial for å kunne sette standarder i det sosiale miljøet i starten av et år. Likevel må det jobbes kontinuerlig for et godt sosialt miljø. I dette kapitlet ønsker jeg å undersøke om utenforskap handler om mangelen av vennskap. Ut fra andres perspektiv om medelevers utenforskap er de flere faktorer som spiller en rolle. Det er vennsapsrelasjoner, mangel på sosial kompetanse, lav selvfølelse og dermed valg av sosiale strategier som øker avstanden. Gruppen frykter for å bli avvist av den som er utenfor og gir derfor opp, sosiale konstruksjoner i språket får definere hvordan det sosiale miljøet *er*. Tidligere stilte jeg spørsmålet: Kan man oppleve tilhørighet uten vennskap? Handler utenforskap om å ikke ha venner? Gjennom empirien ser det ut til at utenforskap ikke først og fremst handler om vennskap, men om en mangel av tilhørighet til gruppa. I den avsluttende drøftingen vil jeg derfor trekke sammen trådene fra 4.1 *Fellesfaktorer for et godt skolemiljø* og 4.2 *Handler utenforskap om mangel av venner?* For å undersøke *Endringspotensialet i det sosiale miljøet*.

4.3 Endringspotensialet i det sosiale miljøet

Jeg vil i denne delen sammenfatte sentrale oppdagelser og mulige tiltak for å se endringspotensialet i det sosiale miljøet i skolen.

4.3.2 Opprettholdende mønster

Fredrikke: (...)de som går i vår klasse , som er litt aleine, de velger å være aleine. De er ikke så veldig glad i å ha sånn kontakt som kanskje vi andre(...)

Dette sitatet har jeg presentert i analysen. Med disse ordene belyser hun konteksten ungdommen befinner seg i, samt hva som skjer dersom noen er utenfor det sosiale miljøet. Videre belyser det et sentralt aspekt ved utenforskap, annerledesheten. De som er utenfor er annerledes (Goffman, 1956; Roland, 2018). De som er utenfor er en minoritet og det blir et oss og et dem. Gjennom denne fremmedgjøringen blir det avstand mellom de sosiale posisjonene til ungdommene. Samtidig kommer noen i en majoritetsposisjon og andre en minoritetsposisjon. Det vil si at noen får definisjonsmakt over den andre. Den med definisjonsmakt - *markøren* kan påvirke det sosiale miljøet og håndteringen av utenforskap. Det er derfor svært sentralt at pedagogen er tilstede og møter slike sosiale konstruksjoner. Da det er et endringspotensial i slike konstruksjoner. Med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen får vi skjerpet vår kritiske sans overfor etablerte sannheter (Ringdal, 2007). Vi kan derfor møte slike budskap med diskusjon og mulighetsbilder. Sosiometrisk kartlegging kan gi et utgangspunkt for å oppdage sosiale konstruksjoner og gi nærmere oversikt over hvordan man burde støtte ungdommenes sosiale miljø.

4.3.1 Felleskapet

Kulturen i en inkluderende skole har felles karakteristikk som diskusjon og samarbeid, hvor det er satt av tilstrekkelig med tid og muligheter til at kollegaer kan diskutere problemer og delta i samarbeidende problemløsende øvelser knyttet til spesielle behov (Kinsella & Senior, 2008). Barns opplevelse av mestring er avhengig av trygge relasjoner, forutsigbare voksne og en skolekultur der strukturene gjenspeiler inkludering som en overordnet verdi. Først da kan den enkelte elev medvirke i felleskapet og oppleve seg som en betydningsfull deltaker (Lund et.al., 2017). Gjennom en systematisk måte å utvikle skole som (sosialt) lærende organisasjon

vil det både være tiltak med dominoeffekt på det sosiale miljøet – på overflaten og i de dype strukturene. Det ligger et stort potensial i det sosiale vakuemet som er i det første møtet med ei gruppe. Med bevisste, ansvarsfulle og kompetente pedagoger vil man kunne bruke dette til noe berikende for gruppa gjennom hele skoleåret. Starten av et skoleår er svært verdifull for gruppeutvikling. Det er likevel helt sentralt å presisere at det aldri er for sent. Det er et endringspotensial i gruppeutvikling gjennom hele skoleåret, selv om pedagogen får mye igjen for å reflektere godt før det første møtet med gruppa, for å bidra til et konstruktivt læringsmiljø fra starten.

4.3.3 Ulikt behov for støtte

Ungdom møter det sosiale miljøet med ulikt utgangspunkt. Det som derimot er likt er at alle har behov for tilhørighet – og dermed sosial kontakt. Som er et sentralt utgangspunkt for å støtte ungdom som er utenfor det sosiale fellesskapet. Gjennom tilknytningsteorien viser det hvilken påvirkning dette har på hjernens utvikling, selvfølelse og mentaliserings-kapasitet. Dette er et viktig utgangspunkt for hvordan vi mennesker håndterer det sosiale miljøet. Noen trenger naturligvis mer eller mindre støtte enn andre. At andre forstår oss innenfra, øker opplevelsen av å være i et fellesskap. Den indre arbeidsmodellen er helt sentral for håndteringen av det sosiale miljøet ved at den påvirker vår mentaliseringsevne – som er å se seg selv utenfra, og andre innenfra. Disse evnene påvirker selvregulering og kvaliteten i samspill med andre. Et viktig utgangspunkt for å utvikle relasjoner og vennskap. Helt sentralt for vennsapsrelasjoner er at de er frivillige, samtidig i et miljø hvor man støttes ut i fra sine forutsetninger sosialt vil det skape et bedre utgangspunkt for å kunne møte hverandre og bli venner.

4.3.4 Hvem har ansvaret?

Bare det sosiale miljøet i seg selv har en egenverdi som utgangspunkt for læring. Å følge opp det sosiale miljøet er ikke bare enkelt, det er et stort område som ofte foregår på et plan som ikke alltid er synlig for det blotte øyet. Spørsmålet er om læreren alene skal håndtere dette, i tillegg til alle andre oppgaver læreren i skolen skal gjøre. Eller om vi må tenke nytt for å se andre løsninger for å støtte et godt miljø? Det som skiller innovative, lærende organisasjoner fra mer tradisjonelle organisasjoner, er at de mestrer fem grunnleggende disipliner – *systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring* (Senge i

Ertesvåg, 2012). Vi trenger bred kompetanse i institusjonene og vi trenger forskjellige tankesett. Et tverrfaglig miljø kan gi flere innspill i en organisasjon. Det kan gi bedre refleksjoner som ser fleksible løsninger i en bevegelig institusjon som skolen, som inneholder mange ansvarsoppgaver. Jeg undres på om det er hensiktsmessig at alle har ansvar for alt? For hvem skal stå til ansvar når noen ikke opplever at ansvaret blir tatt? Ved å ha ulik bakgrunn og forskjellig fokus, i en så komplisert organisasjon som skolen er, kan absolutt være en fordel. Dermed anerkjenner vi at ikke alle er gode på alt, men at alle er gode på noe, og at vi heller kan spille på hverandre kompetanse og ha forskjellig fokus. Slik sikrer vi at flere barn/unge blir sett. Når det blir fokus på noe, så viker fokuset for noe annet bort. Så om det blir stort fokus på det faglige i skolen, kan fokuset på det sosiale vike til siden. I et komplekst miljø som skolen er kan det være hensiktsmessig med ulike ansvarsområder. I empirien var ungdommene klare på at det å kunne *dele* andre, var sentralt for tilhørighet i skolen. Om det å dele med hverandre øker opplevelsen av tilhørighet i det sosiale miljøet, kan det bli vanskelig å møte opp i et miljø hvor man ikke har noen å dele med. Jeg stilte tidligere spørsmål om dette må være vennskap eller om et slikt behov kan dekkes i et godt sosialt miljø i klassen. Forsyth (2014) mener at grupper som er forutsigbare, stabile og koblet sammen på en intim og meningsfull måte kan reduserer emosjonell og sosial ensomhet. Slik jeg forstår det kan man derfor få dekket et slikt behov uten en venn, men det må være en gruppe med kvalitet, slik Forsyth definerer.

5.0 Oppsummering, konklusjon og veien videre

Jeg har spurt i denne oppgaven:

Kan endringer i pedagogisk praksis endre sosiale posisjoner hos ungdom i det sosiale miljøet? Med følgende underspørsmål: Hva gjør at ungdommer opplever tilhørighet i skolen? Og hva kan pedagogen gjøre for å tilrettelegge for ytterligere opplevelse av tilhørighet?

I dette studiet har jeg vist at det er en kompleksitet og en fleksibilitet i det sosiale miljøet. Helt sentralt for dette er de *sosiale posisjonene* vi inntar i det sosiale miljøet – enten som *innenfor* eller *utenfor*. Inkluderingsidealet har en tendens til å bli et moteord, jeg har derfor i dette studiet sett på konkrete faktorer som kan påvirke det sosiale miljøets er bevegelighet både på en positiv og en negativ måte. Miljøet kan utvikle seg i *destruktive* eller *konstruktive* strukturer. Det ligger derfor et stort potensial i det *sosiale vakuemet* når ei gruppe møtes for første gang. Det krever et bevisst forhold til det sosiale miljøet og de sosiale posisjonene som utvikler seg i det. Jeg har gjennom *hermeneutisk metode* jobbet ut i fra et dynamisk forhold mellom teori og empiri. Og med et *sosialkonstruktivistisk syn* har jeg vist at det er flere faktorer som spiller en sentral rolle for opplevelsen av tilhørighet og endringspotensialet i det sosiale miljøet.

Med et ungdomsperspektiv har jeg funnet flere faktorer som er sentrale for opplevelsen av et godt sosialt miljø. I samtaler med andre utvikler vi vår forståelse av omverdenen, og denne forståelsen representerer et utgangspunkt for sosiale handlinger (Thagaard, 2013). Det som virker å være sentralt for tilhørighet er å *bli sett, trygghet* og *vennskap*. Disse tre faktorene kan ha styrke i seg selv, men samtidig ser de ut til å påvirke hverandre slik jeg har demonstrert i modellen modell s.41 Den største drivkraften og utgangspunktet for å oppleve tilhørighet er å bli sett. Gjennom å bli sett opplever man trygghet som igjen gir gode utviklingsmuligheter for tilhørighet i felleskapet. Det er helt sentralt at vennsapsrelasjoner baserer seg på frivillighet, derfor søkte jeg videre å undersøke om opplevelsen av tilhørighet kan oppleves uten vennskap ved å undersøke hva ungdommer forteller om utenforskap.

Gjennom elevens utsagn om utenforskap fant jeg flere forhold som gir potensial for endring. Jeg fant blant annet at elever som har negative opplevelser i det sosiale miljøet i skolen, som utenforskap er, naturligvis vil beskytte selvet sitt fra å være i et slikt miljø. Flere ungdommer

uttalte at de hadde prøvd å inkludere de medelevene i klassen som var utenfor uten å lykkes med det. Ved å identifisere *markører* vil det gi oss pedagoger et utgangspunkt for å kunne se et endringspotensial i det sosiale miljøet også når utviklingen i det sosiale miljøet har utviklet seg i en negativ retning, som det har når noen opplever ufrivillig utenforskap. *Sosiometrisk kartlegging* kan være til støtte for å få nærmere innsikt i de sosiale miljøet til ungdommene i skolen. Om ungdommen har utfordringer i samspill som igjen går utover miljøet og tilhørighet, samt deres posisjon i det sosiale miljøet, kan det påvirke selvfølelsen. Med lav selvfølelse har jeg vist at det er utfordrende å hevde seg og snu en negativ sosial posisjon som ufrivillig utenforskap. Voksenstøtte er derfor svært viktig også i ungdomsårene. I miljø hvor pedagogen er reflektert og bevisst har man flere verktøy for å håndtere det sosiale miljøet når det er på avveie. Da et sosialt miljø er fleksibelt og hele tiden i utvikling er dette svært nødvendig. Om man ikke er bevisst sin rolle i et læringsmiljø vil markørene kunne ta over og miljøet kan bli enda vanskeligere for både det ungdommen som strever og resten av gruppa.

Dette gir oss et argument for å prioritere det sosiale miljøet – for gjennom å ha kunnskap om at det er noe fleksibelt vet vi at det er påvirkelig både den ene og den andre veien. Det finnes ikke *en* systemisk måte som fungerer for alle miljø, men det er noen grunnprinsipper som vi kan være bevisste for å legge et grunnlag for et godt skolemiljø. For gjennom fokus på systemnivå med kvaliteter som *den lærende organisasjon* som utgangspunkt, kan små endringer skape en dominoeffekt som kan ha stor betydning for den enkelte. Det å være bevisste disse grunnprinsippene fordrer overskudd til å videre utvikle skolemiljøet i en hverdag hvor det er mye man skal fokusere på. Grunnprinsippene vil jeg oppsummere som: *Oppdage opprettholdende mønster*, utvikle et *kollektivt vi*, se den enkeltes behov for *støtte* og at noen tar *ansvar*.

Lovteksten i opplæringsloven §9A er helt klar – det er elevers subjektive opplevelse av det sosiale miljøet som er sentral og ansvaret ligger hos skolen. Læreren i klasserommet har derfor en stor ansvarsoppgave å følge opp det sosiale miljøet. Samtidig har jeg vist at læreren har flere ansvarsområder og at det er nødvendig med tid, støtte og ressurser for å kunne støtte det sosiale miljøet rundt elevene for å forebygge og endre det sosiale miljøet. Når vi vet at det sosiale miljøet er helt sentralt for elevers læring og livsmestring, og hvilke konsekvenser det kan føre til om det sosiale miljøet er på avveie, gir det ekstra støtte for å prioritere det i enda større grad. Når stabiliteten i ensomhetsstatistikken har stått på stedet hvil lenge kan det være et uttrykk for at vi ikke gjør nok. Da tilhørighet i skolen er beviselig sentral for læring, bør vi

våge å tenke nytt. Derfor kan det være hensiktsmessig å tenke at noen bør har spesifikt ansvar på dette området i skolen. Slik kan man jobbe forebyggende og nærmere ungdommene, og tidlig håndtere sosiale prosesser på avveie.

Som Milla Olin (datter av Margreth Olin) sa så godt i et foredrag knyttet til filmen *Barndom*:
Barn/ungdom i skolen er først og fremst mennesker, *dernest* skoleelever.

Veien videre

Vi har mange tiltak for å kunne forbedre skolemiljø og klassemiljø, men disse modellene hjelper lite om det ikke er et indre engasjement for dette arbeidet. Implementeringen av tiltakene blir derfor det viktigste steget for å få et tryggere felleskap i skolen. Ut fra hva ungdommene i dette studiet forteller er det ikke store tiltak som skal til for å gjøre felleskapet til et mer inkluderende sted. Er man bevisst på hvert enkelt individ samtidig som man ser og prioriterer felleskapet, har pedagogen allerede gjort mye for å påvirke felleskapet i en bedre retning. Det var nettopp det jeg ønsket å se nærmere på for å undersøke endringspotensialet i de sosiale posisjonene i skolen. For å få nok ressurser til slikt arbeid er det viktig å forske mer på vennskapets betydning for læring og få bedre kunnskap om hvorfor det nettopp er så viktig at vi prioriterer det sosiale miljøet på lik linje som, eller et grunnlag for, den faglige læringen. Det hadde vært interessant, og viktig, å se nærmere på det fra andre perspektiv ved å ha individuelle intervju med personalet i skolen og enkelt elever.

Litteraturliste

- Allen, P.J., Uchino, B.N., & Hafen, C.A. (2015). Running With the Pack: Teen Peer-Relationship Qualities as Predictors of Adult Physical Health. *Psychological Science*, 26(10), 1574-1583. doi:10.1177/0956797615594118
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017 Nasjonale resultater* (Nova rapport 10/17). Hentet 13.1.18 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R.F., & Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 165-195. doi: <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.165>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra - Trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*. Hentet 3.2.18 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. & Mothander, P.R. (2008). *Tilknytningsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carvalho, M., & Gabriel, S. (2006). No Man Is an Island: The Need to Belong and Dismissing Avoidant Attachment Style. *Personality and social psychology bulletin*, 32(5), 697-709. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167205285451>
- Dalen, M. (2011). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, C.P. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. Norsk pedagogisk tidsskrift, 95(6), 449-459.

De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH). (2016, 27. April). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 19.03.18 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Ertesvåg, S.K. (2000). *Sosiometrisk kartlegging steg for steg. Praktisk rettleiing i planlegging og gjennomføring av sosiometrisk kartlegging*. Hentet 1.3.18 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/sosiometrisk-kartlegging/>

Ertesvåg, S.K. (2002). *Små grupper som sosial læringsarena – ein kort longitudinell studie av trening av kommunikative dugleikar hjå elevar i 8. klasse* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Fiske, S. T. (2004). *Social beings – a core motives approach to social psychology*. United states of America: Wiley.

Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics- International edition*(6.utg.). United States of America: Cengage Learning.

Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Frostad, P. Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E (2014). *Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. Scandinavian Journal of Educational Research, 59(1), 110-122*.doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

- Goffman, E. (1963). *Stigma – Notes on the management of Spoiled identity*. London: Penguin books forlag.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Avhandling til PhD-graden). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 2 (2), 91-98.
- Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I A, Greve, & M, Øksnes (Red.), *Vennskap* (s. 41-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holgersen, G. og Fastinger, K. (2017). Hvordan forstå skolevegring: mulige årsaker og forslag til forebygging og behandling. *Spesialpedagogikk*. Hentet 1.2.18 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2017/fagartikkel/>
- Holmen, H. (2016). Induksjon – filosofi. Hentet 2.3.18 fra https://snl.no/Induksjon_-_filosofi
- Kinsella, W. Og Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3). doi: <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap - Empiri- og teorijennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Kvello, Ø. (2012). Sosialiseringsbegreper. I Ø. Kvello (Red.) *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-54). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko – skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Leary, M. R. (2011). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behaviour. K. D. Vohs & R. F. Baumeister (red.) *Handbook of self-regulation* (s. 339-355). The Guilford Press, London.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3).1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4691>
- Løhre, A. (under publisering). Tilhørighet I skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse I kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (oppl.). (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) m.v. 17.07.1998 nr. 61.
- Orlofsky, J. L., Marcia, J. E., & Lesser, I. M. (1973). Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(2), 211-219. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0034787>
- Roland, E. (2018). *Snu metoden*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.
- Sundsdal, E. (2015). Barns vennskap med andre. I A, Greve, & M, Øksnes (Red.), *Vennskap* (s. 20-36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4 utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

- Ulset, G. (2016). Vennskap – perspektiver og tilnærminger blant ungdom i barneverninstitusjon. *Norges barnevern*, 93 (2), 80-94. doi: 10.18261/issn.1891-1838-2016-02-02
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.157-180). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wolden, G. (2016). Jentene minst fornøyd, guttene slutter. Hentet 3.1.18 fra <https://forskning.no/2016/12/jentene-minst-fornoyd-guttene-slutter/produisert-og-finansiert-av/ntnu>
- Öhman, M.(2015). Skal vi leke som vi gjorde i går? I A, Greve & M, Øksnes (Red.), *Vennskap* (s. 101-115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelse hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øksnes, M. (2015). Vennskap i barnehagen. I A, Greve, & M, Øksnes (Red.), *Vennskap* (s. 11-16). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

I. Informasjon til skolen om forskningsprosjektet: Livet i videregående skole

Bakgrunn og formål

Som en del av et samarbeidsprosjekt mellom Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU har noen av dine elever, i løpet av de siste 2 årene svart på et spørreskjema om trivsel, utfordringer og tanker om å slutte på videregående skole. Det overordnede formålet med prosjektet er å finne faktorer som kan føre til at flere elever vil gjennomføre videregående skole. Nå inviteres ca. 80-100 jenter og gutter som tar yrkesfaglig VG2, til å delta på et intervju. Hensikten er å gå dypere i de spørsmålene som har blitt stilt i det overnevnte spørreskjemaet.

Vi vil gjennomføre totalt 16 intervjuer med 5-6 elever samtidig i grupper. Her vil vi stille åpne spørsmål og løfte frem temaer som vi ønsker at elevene skal reflektere over og diskutere med hverandre. De tema som er aktuelle omhandler trivsel (faglig, sosialt og emosjonelt), utfordringer i skolen, hvordan elevene takler dem, venner, hvilke tanker de har om å slutte på videregående skole.

Gruppene (8 jentegrupper og 8 guttegrupper) trekkes fra tre ulike yrkesfaglige linjer ved 7 videregående skoler i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Intervjuet vil vare omtrent 1 time og tas opp med både lyd og video. I tillegg til at elevene deltar på intervju vinteren 2017, ønsker vi svært gjerne å holde kontakten med dem så vi kan gjennomføre ytterligere intervju også i 2018-2020.

Elevgruppene

Vi ønsker din hjelp at plukke ut elever til disse gruppene. De bør bestå av elever som fungerer godt sammen og som samtidig viser en variasjon i skolefaglige prestasjoner. Gruppene skal være rene jente eller guttegrupper.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Det er kun prosjektgruppen som har tilgang til personopplysningene, og disse vil bli behandlet konfidensielt. De anonymiseres på en måte som gjør at elevene ikke vil kunne bli gjenkjent i våre publikasjoner og prosjektpresentasjoner. Prosjektet skal etter planen avsluttes 2020.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg, vil alle opplysninger bli slettet umiddelbart. Er det noen spørsmål til studien, ta kontakt med Lena Haller Buseth (Tlf. 92 49 07 78) eller Jan Arvid Haugan (Tlf. 92 41 73 72)

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

Hilsen Lena H. Buseth og Jan Arvid Haugan

II. Intervjuguide

1. RAMMESETTING

- Presentasjon av meg selv
- Dele ut skjema for utfylling (alder, kjønn, fag, m.m. Dette må vi diskutere Lena. Bare noen få spørsmål som gjør av vi får litt info om deltakerne)
- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Forklar hva intervjuet skal brukes til og om taushetsplikt og anonymitet
- Spør om noe er uklart og om noen har spørsmål
- Start opptak

2. TRIVSEL

- **Hvordan har dere det på skolen?**
 - o (Faglig)
 - o (Sosialt)
 - o (Emosjonelt)Eksempel?
- **Hva er avgjørende faktorer for at dere skal ha det bra på skolen?**
 - o (Faktorer på skolen)
 - o (Faktorer utenfor skolen)
 - o Tror dere jentene/guttene på skolen?

3. UTFORDRINGER

- o **Hvilke utfordringer opplever dere på skolen?**
 - o (Faglige)
 - o (Sosiale)
 - o (Emosjonelle)
- Hvorfor er da disse utfordrende?
- Hvilket utfordringer tror dere guttene/jentene har på skolen?

4. MESTRING

- Om ni opplever at ni har utfordringer i skolen, hvordan takler dere dem?
 - o (Problemfokusert)
 - o (Emosjonsfokusert)
 - o (Dysfunksjonell)
- ” For at jeg skal kunne takle disse utfordringene er det avgjørende at:...”
- Hvordan tror dere jentene/guttene takler sine utfordringer?

5. LÆRINGSMILJØ

- Hvordan opplever dere læringsmiljøet på skolen? (föklara ordet)
 - o (Relasjoner/forhold mellom dere og lærerne?)
 - o (Relasjoner/forhold mellom dere)
 - o (Relasjoner/forhold mellom dere og skolens øvrige personal)
 - o (Mobbing)
 - o Hvordan tror dere jentene/guttene læringsmiljøet på skolen?
 - o

6. VENNER

- o Hva er en god venn?

- Når trenger dere gode venner?
- ”Det er viktig å ha en god venn når jeg opplever at:...”
- ”Jeg føler meg ensom når: ...”
- Tror dere alle guttene/jentene har gode venner?

7. TANKER OM Å SLUTTE

- Har dere noen gang vurdert å slutte på skolen?
- Hvorfor vurderte dere å slutte?
- Hva fikk dere til å fortsette?
- Tenker dere at dere vil vurdere å slutte i fremtiden?
- Hva vil dere gjøre for å ikke slutte da?
- Har dere erfaringer som dere tenker kan hjelpe andre som vurderer å slutte?
- ”Den viktigste grunnen til at jeg ikke slutter på skolen er...”
- Tror dere jentene/guttene har hatt tanker om å slutte på skolen?

8. FREMTIDEN

- Hva har ni for drømmer om fremtiden?

9. OPPSUMMERING

- Er det noe dere vil legge til?
- Takk for meg!