

Ungdom og tilhørighet – gjennom deres øyne



HELENA GAJIC BERG

VEILEDER

Gunnhild Ruud Lindvig

Universitetet i Agder, 2023

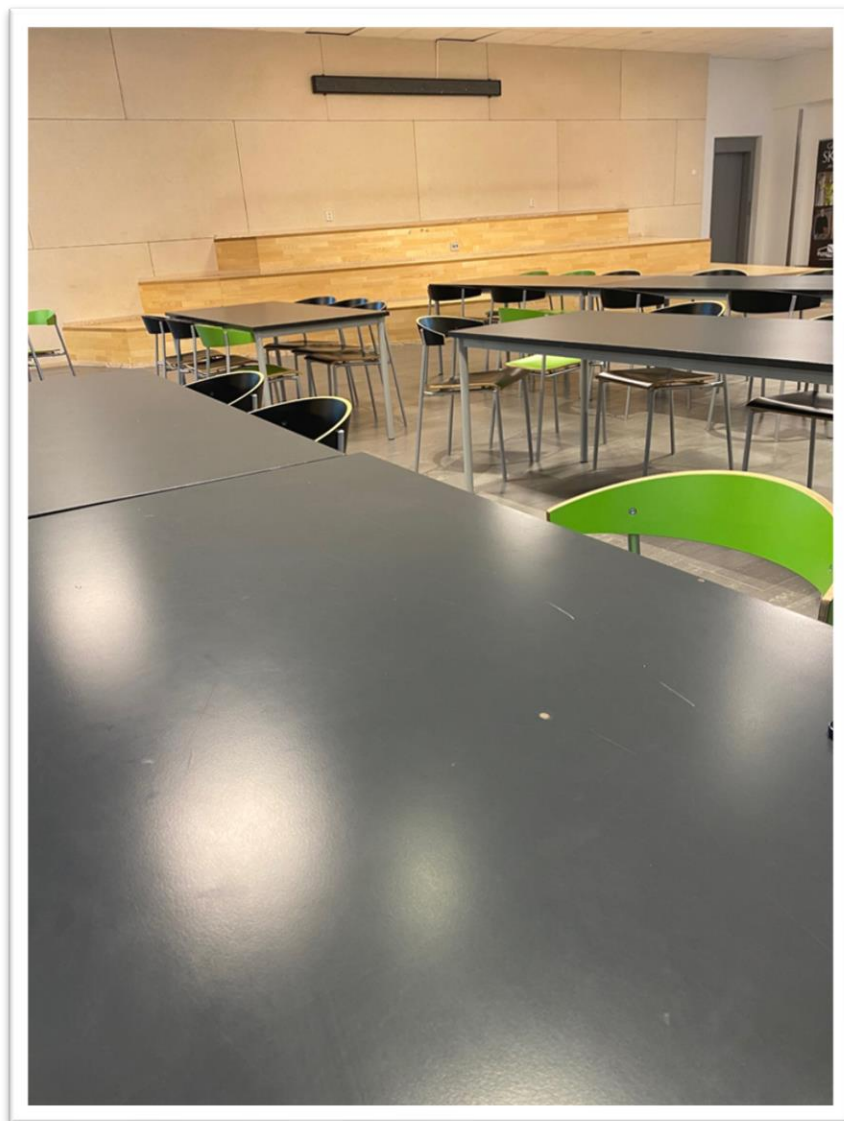
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for Psykososial helse



«Jeg blir kjent med nye mennesker her også, fordi hele skolen bruker Hjertet»

Sitat fra deltager i studien



Her vises bilde av stedet på skolen som kalles Hjertet

Forord

Et punktum er satt for denne masteroppgaven. Det har vært en innholdsrik, tidkrevende og engasjerende, men aller mest lærerik reise. Det har vært givende å kunne få jobbe så tett på et tema som engasjerer meg i så stor grad. Jeg har med meg en ny bevisstgjøring og ser frem til å dele av min nyervervede kunnskap i møte med alle flotte elever på skolen hvor jeg jobber. Jeg har et stort ønske om at alle elever skal oppleve tilhørighet i skolehverdagen, og jeg synes selv at forskningsarbeidet har gitt meg flere verktøy i arbeidet med dette.

Underveis i prosessen har jeg fått mye god og viktig støtte. En stor takk rettes til de seks ungdommene som har vært med som deltagere i prosjektet, takk for at dere har delt av deres opplevelser, uten dere hadde det ikke blitt noe studie. Jeg vil også vise takknemlighet til min veileder ved UIA, Gunnhild, for hennes engasjement, gode innspill og detaljerte tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke min gode og positive leder, Berit som har gjort det mulig for meg å få til dette ved siden av jobben som lærer.

Til slutt takk til min rause og gode mann, Fredrik. Du har heiet på prosessen og hele tiden spurt meg hvordan det går med arbeidet, jeg har forklart og du har lyttet. På tross av at dette er et fagfelt et langt stykke utenfor der du har din kompetanse, så har du alltid visst et støttende engasjement, som jeg har satt stor pris på.

Det føles både vemodig og godt å nå sette punktum, for denne gang.

Porsgrunn, mai 2023

Helena Gajic Berg

PS bildet på forsiden er et illustrasjonsfoto og har ingenting med deltagerne å gjøre.

Sammendrag

Bakgrunnen for dette prosjektet er mitt brennende engasjement for ungdom og psykisk helse. Hvordan vi som voksne kan hjelpe unge mennesker med å ivareta og bidra til god psykisk helse i deres liv, synes jeg er noe av det viktigste man kan investere i neste generasjons voksne.

Problemstillingen jeg ønsket å finne svar på var; *Hva opplever ungdom gir tilhørighet i skolehverdagen?* Hensikten bak dette var et ønske om å finne de faktorer ungdom selv opplever gir tilhørighet, for lettere å komme i posisjon til å hjelpe dem som opplever mangel på dette.

Det ble brukt et kvalitativt forskningsdesign, med photovoice og semistrukturert intervju som metode. Utvalget var seks ulike ungdom på videregående skole, hvor de fotograferte ting og steder på skolen som de opplever gir tilhørighet i skolehverdagen. Fotografiene de tok, sendte de til meg, og på bakgrunn av dette så hadde vi individuelle semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i bildenes motiver. Intervjuene ble tatt opp, og det ble brukt tematisk analyse for å oppdage funnene i datamaterialet. Resultatene som åpenbarte seg i analysen var at *identitetsbyggende faktorer, mangfold av trygge relasjoner, og anerkjennende arkitektur* er viktig for ungdoms opplevelse av tilhørighet i skolehverdagen.

Nøkkelbegreper: tilhørighet, ungdom, trygghet, identitet, anerkjennelse, photovoice.

Summary

The motivation for these studies is my passion for youth and their psychosocial health. How adults can equip youth with the tools necessary for maintaining and building their own psychological health, is, in my opinion, the most important investment we can do for future generations.

The research question I wanted to investigate was “What do youth perceive as generating connectedness in school?” Providing knowledge to this subject through understanding what youth themselves recognize as giving them the feeling of belonging, makes it easier helping those who lack this.

This study is executed through qualitative research where the method photovoice is used. Six pupils from sixth form have been selected to contribute to this study. Their contribution consists of self-produced photographs of things and physical places on the school where they experience affiliation. Each pupil’s contribution was investigated in individual semi-structured interviews. These interviews were recorded, and further analyzed with thematic analysis. The results of this analysis revealed that *factors building affiliation, a variety of safe relationships* and *appreciative architecture*, are all key elements in youths’ own perception of affiliation in school.

Key concepts: belonging, youth, safety, identity, recognition, photovoice.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Summary	5
1 Introduksjon	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Egen forforståelse	9
1.3 Ungdom, tilhørighet og psykisk helse i et samfunnsperspektiv.....	10
1.4 Presentasjon av problemstillingen	11
2 Ungdom og tilhørighet – Hva sier forskningen?.....	11
2.1 Tilhørighet i den videregående skolen	12
2.2 Utenforskap hos barn og unge	14
3 Teoretiske perspektiv	15
3.1 Tilhørighet og identitet.....	15
3.2 Tilhørighet og trygghet.....	16
3.3 Tilhørighet og anerkjennelse	18
4 Studiets design og metoder	19
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring - fenomenologien.....	19
4.2 Et kvalitativt design med photovoice og semistrukturert intervju	20
4.3 Photovoice og semistrukturert intervju - studiens gjennomføring.....	22
4.4 Refleksiv tematisk analyse.....	24
5 Presentasjon av funn	29
5.1 Identitetsskapende fenomener	29
5.2 Et mangfold av trygge relasjoner	31
5.3 Anerkjennende arkitektur	33
6 Diskusjon	35
6.1 En identitetsskapende livsfase	36
6.2 Trygghetsskapende elementer i en anerkjennende skolehverdag	38
7 Metodiske og etiske refleksjoner	44
7.1 Etiske retningslinjer og godkjenninger	44
7.2 Kritisk blikk på valg av metoder og gjennomføring.....	46
7.3 Studiens gyldighet og troverdighet	47
7.4 Studiens styrker og svakheter	49
8 Oppsummering og konklusjon	50
9 Implikasjon for praksis og videre forskning.....	51

9.1	Implikasjoner for praksis	51
9.2	Implikasjon for videre forskning.....	52
10	Referanseliste.....	53
	Vedlegg 1: NSD (SIKT) – godkjenning	56
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	59
	Vedlegg 3: Dialog med NSD om bruk av mobiltelefon til fotografering.....	62
	Vedlegg 4: Intervjuguide	63
	Vedlegg 5: FEK godkjenning	64

Figurer og tabell

Figur 1	Maslows behovspyramide	17
Figur 2	Behovstriangelet	18
Tabell 1	Utdrag av tabell fra datamaterialet.....	26

1 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg fortelle om bakgrunnen for valg av tema, min forforståelse og belyse tematikken ungdom, tilhørighet og psykisk helse i et samfunnsperspektiv. Avslutningsvis vil jeg presentere og begrunne valg av problemstilling.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven har fått tittelen Ungdom og tilhørighet – gjennom deres øyne. Bakgrunnen for dette valget er at jeg jobber på en yrkesfaglig videregående skole som lærer i helsefag. Jeg har møtt og møter ungdom i ulike situasjoner i det daglige, og bestemte meg tidlig for at jeg ville forske på elever på videregående skole og psykososial helse. Dette er et viktig tema fordi barn og unge tilbringer mer tid på skolen enn noensinne. Skolen benevnes ofte som en arena for inkludering, det viktigste stedet for mestring og et viktig sted for forebygging av utenforskap hos barn og unge. På den andre siden kan den være en arena for livslangt utenforskap (Voksne for barn, 2020, s. 5). Alle arenaer barn og unge vokser opp på, vil ha konsekvenser for deres psykiske helse, men disse arenaene er også påvirkelige (Skogen et al., 2018, s. 15). Skolen er et sentralt samlingspunkt og har en stor plass i ungdoms hverdagsliv. Tilhørighet er en viktig indikator for velferd både for barn og voksne, og i skoleforskning forstås tilhørighet ofte som elevenes følelsesmessige tilknytning til, og deltagelse i skolen (Gulløy, 2017, s. 124).

I læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 16) står det at skolen skal skape et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det skal være et raust læringsmiljø, hvor elevene opplever støtte, oppmuntres og stimuleres til både faglig og sosial utvikling. Trygge læringsmiljøer sørges for av omsorgsfulle og tydelige voksne, i samarbeid med elevene. Videre sier læreplanverket at elevene skal få være med å medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen skal bidra til at elevene viser dømmekraft når de uttaler seg om andre og påse at de samhandler på en forsvarlig måte i flere sammenhenger. Det har stor betydning for elevenes sosiale utvikling hvilke normer og verdier som preger læringsfellesskapet. Vennskap skaper tilhørighet og bidrar til at vi alle blir mindre sårbare. Når vi opplever å få tillit og bli anerkjent, lærer vi å anerkjenne både oss selv og menneskene rundt oss. Elevene skal lære at ulikheter skal respekteres og at det er plass til alle i fellesskapet. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar det til at de opplever tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I den første prosessen med dette arbeidet tok jeg kontakt med min kollega og rådgiver ved skolen jeg jobber ved, med ønske om å dele tanker omkring prosjektet jeg skulle i gang med. Jeg hadde da bestemt meg for å skrive om ungdom på videregående skole og tok opp temaet med henne. Hun ble engasjert og vi hadde flere gode samtaler og hun ga meg nøkkelbegrepet «tilhørighet». Hun sa videre at de som søker hjelp hos henne ofte har utfordringer med manglende tilhørighet, enten hjemme, på skolen eller begge steder. Jeg arbeidet videre med dette tema og kom frem til at jeg ønsket å få kunnskap om hva elevene opplever gir tilhørighet i deres skolehverdag. Med denne kunnskapen så håper jeg å hjelpe ungdom som opplever mangel på tilhørighet.

1.2 Egen forforståelse

Min forforståelse kommer fra flere års arbeid som sykepleier i psykisk helse, på legevakt, og fra jobben som lærer. Jeg har møtt og møter ungdom på ulike arenaer i deres liv, nå i arbeid som kontaktlærer på en helsefaglig videregående skole. Jeg opplever at det har stor betydning for ungdoms tilhørighet i skolen at de opplever trygghet, blir lyttet til og møtt med forståelse for sine behov. Jeg tror også at det kan være vanskelig som lærer å fange opp de ungdommene som står utenfor fellesskapet. Både på grunn av fravær og at de tar lite kontakt med lærer og forteller om hvordan de har det.

Johannessen et. al. (2004, s. 40) sier at forskeren kan ha mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om hva som er interessant å undersøke, den «bagasjen» forskeren tar med seg kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller på forskningsbasert kunnskap. Forforståelse kan forstås som forutsetninger for hvordan vi forstår og tolker datamaterialet. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst at min forforståelse vil påvirke alle leddene i en kvalitativ forskningsprosess. Det vil åpne opp for noen former for ny innsikt og skygge for andre (Thagaard, 2018, s. 79). Mine antagelser om ungdom og tilhørighet i skolehverdagen måtte derfor «opp i dagen» og forsøksvis legges vekk, slik at jeg møtte deltagerens erfaringer mest mulig åpensinnet. Thornquist (2018, s. 105) sier at forskeren må være interessert i å møte og forstå deltagerens (subjektets) erfaringer og meningsverden slik den oppleves fra subjektets eget perspektiv, i et førstehåndsperspektiv.

Det å gjøre seg bevisst sin forutinntatthet og sette sin forforståelse i parentes, kalles i fenomenologien *epoché* (Thornquist, 2018, s. 105). Min utdanning, yrke og erfaring fra møte med ungdom både i arbeidssammenheng og privat, har formet min forforståelse. Min forforståelse er på en måte *min livsverden*, den konkrete virkeligheten jeg lever og erfarer i.

Nettopp derfor vil min forforståelse ha innvirkning på forskningsprosessen. Blant annet tema, metode og teorivalg er påvirket av min forforståelse. Bevisstgjøring rundt dette er viktig, for å lettere å være klar over hva som bør settes i parentes. Slik at deltagerne møtes med en åpenhet, og at deres fyldige erfaringer og beskrivelser kommer frem (Thornquist, 2018 s. 106).

1.3 Ungdom, tilhørighet og psykisk helse i et samfunnsperspektiv

Det er relevant å se tematikken ungdom, tilhørighet og psykisk helse i et samfunnsperspektiv, og ikke kun som et anliggende for den enkelte ungdom. Dette fordi psykiske lidelser og uhelse hos barn og ungdom blir listet opp som en av de ti store folkehelseutfordringene i Norge (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 3).

Psykisk helsefremmende arbeid hvor barn og unge står i sentrum kan ha mange og positive effekter på både kort og lang sikt. På kort sikt handler det om å styrke forhold som gjør at de har det bra og trives, og som gjør dem robuste nok til å håndtere motgang og de utfordringer livet byr på. I et lengre perspektiv så handler det om at det er lønnsomt å investere i barn og unges psykiske helse. Det sparer samfunnet for store kostnader både med tanke på frafall i skolen, liten deltagelse i arbeidslivet og økende risiko for psykiske plager og lidelser (Prop. 121 S (2018 – 2019) s. 13). Forebyggende helsearbeid og grunnlaget for god psykisk helse settes det søkelys på i hele samfunnet og i alle sektorer. Det ses i familier, i barnehager og skoler hvor barn og unge får den omsorgen og de utfordringer de trenger (Mæland, 2021, s. 173). Det skapes i arbeid og aktiviteter der det finnes mening og fellesskap, og gjennom et samfunn som bidrar til mestring og tilhørighet. Det skapes når barn og unge blir hørt, og har påvirkning på områder som har betydning for deres eget liv, både når det gjelder saker som angår dem direkte og på ulike arenaer som skole og fritid. Det er lønnsomt for både samfunnet og den enkelte å investere i barn og unges psykiske helse. Dette handler ikke kun om at de skal ha en god og velfungerende barndom, men også legge et godt grunnlag for voksenlivet (Prop. 121 S (2018 – 2019) s. 6).

Psykisk helse i folkehelsearbeid handler om hva samfunnet kan gjøre for å fremme befolkningens psykiske helse og livskvalitet, med tydelige søkelys på mestringsbetingelser og utjevning av sosiale ulikheter. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære (well-being) der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet» (Helsedirektoratet u.å. s. 3).

Livskvalitet handler om å oppleve glede og mening, drivkraft og tilfredshet, trygghet og tilhørighet. Det betyr å bruke egne personlige styrker, være interessert og oppleve mestring og engasjement (Helsedirektoratet u.å. s. 3). Begrepet kan på mange måter forstås som det enkelte menneskets oppfatning av hva «det gode liv» er. Det handler i stor grad om psykologiske og sosiale aspekt ved tilværelsen (Mæland, 2021 s. 26). Det har betydning for ulike sider i livet som gjør at mennesker har det godt og fungerer bra. En god livskvalitet gir oss styrke i møte med vanskeligheter. I folkehelsearbeidet er det viktig med et søkelys på livskvalitet for å fremme psykisk helse, da det gir et annet helsefremmende perspektiv enn det å behandle psykiske plager og lidelser (Helsedirektoratet u.å. s. 3).

For å lykkes med å skape et samfunn som fremmer psykisk helse og livskvalitet er det viktig å tilrettelegge for forhold i omgivelsene som fremmer mestring, deltagelse, tilhørighet og opplevelse av mening. For barn og unge er det viktig å tilrettelegge for at alle opplever tilhørighet, er del av et fellesskap og har positive relasjoner til både jevnaldrende og voksne (Helsedirektoratet u.å. s. 4).

1.4 Presentasjon av problemstillingen

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å besvare problemstillingen «*Hva opplever ungdom gir tilhørighet i skolehverdagen?*» Jeg ønsket i utgangspunktet å undersøke tematikken på flere arenaer for ungdom, men for at arbeidet ikke skulle bli for omfattende valgte jeg å avgrense problemstillingen til å kun handle om tilhørighet i skolehverdagen. Det skrives mye om psykiske plager hos ungdom, og også det at ungdom har et negativt forhold til skolen (Bakken 2022, s. 2). Dette vil jeg komme nærmere innpå i forskningskapittelet. Jeg valgte å ha en positiv vinkling på problemstillingen, for å utvikle kunnskap som kan fremme god psykososial helse. For å besvare problemstillingen brukte jeg metoden photovoice og semistrukturert intervju, og utvalget var seks ungdommer fra en videregående skole.

2 Ungdom og tilhørighet – Hva sier forskningen?

For å finne relevant forskning søkte jeg blant annet på Google scholar, Idunn, og bibliotekets søkebase, Oria. Søkeord jeg brukte var, ungdom, psykisk helse, tilhørighet, videregående skole i ulike kombinasjoner. På engelsk så søkte jeg på belong to, belonging, conectedness og youth.

Jeg fant frem til fem aktuelle studier som jeg valgte å ha med her. Ungdataundersøkelsen valgte jeg fordi det er en årlig ungdomsundersøkelse som gjennomføres på ungdomsskoler og videregående skoler over hele landet. I 2022 deltok nesten 110.000 ungdommer i denne undersøkelsen. Målet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan dagens ungdom har det (Bakken, 2022, s. 1). Videre valgte jeg å bruke en doktorgradsavhandling som omhandler risikofaktorer for at ungdom slutter på videregående skole (Tvedt, 2022), og en studie som omhandler skolens betydning for tilknytning til nærmiljøet for ungdom (Gulløy, 2017). Jeg har også tatt med en studie fra USA (Whitlock, 2004) som ser på hvilke elementer i samfunnet som ungdom opplever gir tilhørighet. Til slutt har jeg med en rapport som omhandler barns opplevelse av utenforskap (Voksne for barn, 2020).

2.1 Tilhørighet i den videregående skolen

Tvedt (2022, s. 81) undersøkte i sin doktorgradsavhandling hvordan risikoer for å slutte i videregående skole har sammenheng med psykososiale faktorer i skolen. Hennes funn indikerer blant annet at det bør jobbes mer systematisk med læringsmiljø på videregående skoler. Utfordringer knyttet til motivasjon og tilhørighet bør ikke kun sees som et faglig prestasjonsproblem. Elevene trenger ikke bare å oppfylle faglige krav, men også oppleve mening og tilhørighet i skolehverdagen. Videre sier hun at det å slutte på skolen sjeldent er en impulsiv handling, men mer en negativ motivasjonsprosess som har modnet over tid. Elever som opplever at læringsmiljøet på skolen blir dårligere på videregående skole, viser en kraftig økning i tanken om å slutte på skolen. Tvedt (2022, s. 81) løfter frem to faktorer som særlig utpeker seg i sammenheng med intensjonen om å slutte på skolen. Det ene er ensomhet og det andre er lite emosjonell støtte fra lærere. Studien viser videre at flesteparten av elevene i videregående skole opplever å få god emosjonell støtte fra lærerne sine. Det er dog store variasjoner mellom elevene som var med i undersøkelsen med tanke på om de vurderer å slutte på skolen. Elevgrupper med høye skoleambisjoner, men som selv har lav oppfatning om egne prestasjoner, er de som opplever synkende lærerstøtte over tid. Dette er elever som synes skolen er viktig, men som oppgir at de synes det er krevende. Disse elevene trenger mye støtte og oppmuntring sier Tvedt, men denne elevgruppen kan gå litt «under radaren» (Tvedt, 2022, s. 65).

Ungdata-rapporten (Bakken, 2022, s. 18) viser at tiltakene som ble satt i gang under koronapandemien med stengte skoler og hjemmeundervisning var et av de mest inngripende tiltakene i ungdommers liv. Disse tiltakene gjorde det synlig at skolen er en viktig sosial arena hvor vennskap skapes, både på skolen og på vei til og fra skolen. Videre sier rapporten

(Bakken, 2022, s. 18) at fordi ungdom kommuniserer mye digitalt, er det fysiske samværet på skolen mest sannsynlig en viktigere faktor i ungdoms sosiale liv enn tidligere, og det å ha det bra på skolen er en viktig indikator for ungdoms livskvalitet. Rapporten (Bakken, 2022, s. 18) forteller også at ungdom opplever forholdet til læreren som godt og at de fleste føler seg inkludert i elevmiljøet. Videre sier den (Bakken, 2022, s. 18) at de fleste ungdommer opplever skolen som en arena for inkludering og trivsel. Samtidig viser den at stadig flere ungdommer opplever å ha et negativt forhold til skolen. Siden midten av 2010 - tallet viser trenden at antall elever som trives på skolen har gått ned med seks prosentpoeng og andelen som melder at de synes det er kjedelig på skolen har gått opp med over ti prosentpoeng. Det er lite som tilsier at pandemien har endret noe på disse trendene. Denne utviklingen startet en del år før pandemien og ser ut til å fortsette også etter pandemien (Bakken, 2022, s. 18).

Gulløy (2017, s. 125) undersøkte skolearenaens og fritidsaktiviteters betydning for elever på ungdomsskolen og deres tilknytning til nærmiljøet. Denne undersøkelsen har en overføringsverdi til min forskning fordi de begge omhandler skolearenaens betydning for tilhørighet. Analysen viste ingen sammenheng mellom tilknytning til nærmiljøet og fritidsaktiviteter som innebar fysisk samvær med andre på lik alder. Resultatet viste derimot at skolearenaen ser ut til å være viktigere for elevenes tilknytning til nærmiljøet enn deltagelse i tradisjonelle fritidsaktiviteter. Gulløy (2017, s. 141) sier videre at tilknytning til nærmiljøet formes av opplevelser av å være inkludert i fellesskap på skolen og i familien, og at dette påvirkes av ulike relasjoner. Det å høre til skapes gjennom det sosiale, og skolen er her en viktig arena (Gulløy 2017, s. 141). Skoletilhørighet handler om følelsen av å være knyttet til skolen, og også følelsen av å være inkludert og få støtte i det sosiale miljøet (Gulløy 2017, s. 129). Videre viser undersøkelsen at relasjoner til både medelever og lærere i varierte læresituasjoner er viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet på skolen. Den viser også at man i skolen bør jobbe med tilhørighet på tre nivåer. Både for skolens fellesskap, for klassen som et fellesskap, og i individuelle relasjoner mellom elev og lærer. Det handler om å skape et *vi* (Gulløy, 2017, s. 137).

En studie fra USA undersøkte hvilke elementer på skolen og i nærmiljøet som bidrar til at ungdom kjenner på tilhørighet, omsorg, tillit og respekt. Deltagerne i studien var over tre hundre elever på ungdoms- og videregående skoler i en delstat i USA (Whitlock, 2004 s. 5). I denne undersøkelsen kom det frem at det som gjorde at ungdom følte tilhørighet til skolen handlet om hvorvidt de opplevde å bli respektert, inkludert, lyttet til, og at noen brydde seg

om dem. Individuelle relasjoner til voksne var viktige, men det viktigste var deres mulighet til å delta og medbestemme i det daglige livet på skolen (Whitlock, 2004 s. 15).

2.2 Utenforskap hos barn og unge

Foreningen Voksne for barn ga i 2020 ut en rapport om utenforskap hos barn og unge. Rapporten er basert på både dybdeintervjuer og en nettundersøkelse hos barn og unge i alderen 15 til 25 år og formidler hvordan ungdom som står i utenforskap opplever sin situasjon (Voksne for barn, 2020, s. 8). Selv om de fleste oppgir å trives på skolen, er hverdagen en helt annen for de som opplever utenforskap, og utenforskap kan ramme alle. Det er avgjørende for barn og unge og være en del av fellesskapet. Det å stå utenfor har store konsekvenser her og nå, men vil også sette spor resten av livet. Norge er det landet i Norden med størst frafall i skolen. Stadig flere barn oppgir at de har psykiske helseplager, og selv om det har vært et fokus på mobbing i mange år, så går ikke tallene ned. Ifølge rapporten finnes det mye kunnskap om risikofaktorer for at et barn faller utenfor, men vi klarer sjeldent å forhindre at det skjer (Voksne for barn, 2020, s. 5).

Skolen løftes ofte frem som den viktigste arenaen for å mestre og å unngå fremtidig utenforskap. Den er en viktig arena for å skape felleskap og tilhørighet her og nå, samtidig som den er en av de viktigste institusjonene som skal bidra til at barn og unge klarer seg bra videre i livet. Rapporten viser også at kvaliteten på relasjonene mellom elevene er helt sentralt for om de har det bra på skolen eller ikke. Videre vil dette også få betydning for deres faglige utvikling. Det å ha sosial tilhørighet og bli inkludert er viktig for god psykisk helse. Det er et grunnleggende sosialt behov å oppleve å bli akseptert og ha tilhørighet til jevnaldrende (Voksne for barn, 2020, s. 65).

I denne rapporten ble skolen og tiden etter skoletid løftet frem som arenaer som ungdom oppgir som vanskelige (Voksne for barn, 2020, s. 30). Rapporten viser til at andelen elever som fullfører videregående skolen er omkring 70 prosent. Hvordan eleven opplever å ha det sosialt på skolen er den viktigste faktoren som påvirker elevens tanke om å slutte på skolen. Sosiale vanskeligheter handler om både ensomhet, mangel på venner og mangel på sosiale relasjoner til lærere (Voksne for barn, 2020, s. 31). Lærere på sin side synes det kan være vanskelig å fange opp sosial isolasjon og ensomhet (Voksne for barn, 2020, s. 33). Gode relasjoner mellom lærere og elever spiller en stor rolle for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Voksne for barn, 2020, s. 64).

3 Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet presenteres ulike relevante teoretiske perspektiver i sammenheng med tilhørighet. Teoriene er valgt på bakgrunn av funn i studien. Første del handler om tilhørighet og identitet hvor blant annet Eriksons utviklingsteori har en sentral plass. Videre presenteres tilhørighet og trygghet, her vil jeg presentere behovet for tilhørighet beskrevet av Baumeister & Leary, og også Maslows behovshierarki og behovstriangelet. Siste del handler om tilhørighet og anerkjennelse, med utgangspunkt i Honneths beskrivelse av anerkjennelse.

3.1 Tilhørighet og identitet

Ungdomstiden blir beskrevet som den perioden i livet med de største utfordringene, og som er mest komplisert både å oppleve og beskrive. Det skjer store kroppslige, kognitive og sosiale forandringer og de individuelle forskjellene mellom to mennesker i denne perioden er større enn i noen annen aldersfase (Schilling, 2004, s. 177). En av de største utfordringene i ungdomstiden er å finne sitt personlige jeg, det å finne sin identitet. Identitet handler om stabilitet og balanse i et menneskets selvopfatning, *hvem er jeg egentlig?* I ungdomstiden er dette spørsmålet særlig fremtredende og den unge prøver aktivt å finne ut hvilke holdninger og roller som passer til den han eller hun er. Identitet handler mye om hvilke valg ungdom tar, som har konsekvenser for fremtiden (Schilling, 2004, s. 181).

På 1940 - tallet utarbeidet den tysk – amerikanske psykologen Erik Erikson sin kjente utviklingsteori om menneskets åtte psykososiale stadier. Han beskriver ulike muligheter og mulige kriser de ulike åtte livsfasene kan gi for et menneske (Madsen, 2018, s. 33). I den første fasen, spedbarnsfasen, handler det om grunnleggende tillit eller mistillit til de nærmeste omsorgspersoner (Erikson, 2000, s. 241). Ungdomstid er fase nummer fem, og starten på denne fasen defineres av Erikson som barndommens avslutning. Erikson mente at utfordringene i ungdomstiden var å skape sin personlige identitet. Dette beskriver han som en psykologisk forbindelse mellom barndom og voksenlivet, der resultatet kan bli identitetstilhørighet eller rolleforvirring (Erikson, 2000, s. 254).

Ved å skape sammenhenger mellom det man synes er viktig og sentralt, skapes også personlige identitet. På mange måter er livet noe som bare skjer oss. Det er fylt med hendelser som bare inntreffer, eksistensielle hendelser utenfor vår egen kontroll, som vi ikke rår over. I danningen av sin egen personlige identitet, reflekterer man over disse hendelsene som bare skjer og samfunnets realiteter. Det handler om å sette seg i en posisjon hvor man kan velge og

bane sin fremtidsvei, så langt det er mulig. Menneskets personlige identitet er alltid fremtidsrettet, og det handler om å selv finne frem (Binder, 2018, s. 33).

I den personlige identiteten møtes ambisjoner og verdier, og vi tar med oss forbilder og gjenkjennelser, både bevisst og ubevisst. Både verdier og ambisjoner møtes i de ulike rollene vi går inn i, de nære relasjonene vi har og kulturen vi lever i. Den personlige identiteten bygges på egne erfarte opplevelser (Binder, 2018, s. 34). I puberteten øker evnen til å reflektere over livet, man forstår mer av verdiene og tankesettene rundt seg. Samtidig som det i denne fasen er noen følelser som kjennes nye og andre følelser blir mer intense. Man er på vei ut, til nye roller og forpliktelser, og på denne veien skal du *bli deg selv* (Binder, 2018, s. 183). Det er på ulike måter ungdom går frem, når de skaper sin egen identitet. For noen er det testing av både roller og verdier, som kan være både konfliktfylte og skiftende. For andre så blir opplevelsen av den de er eller på vei til å bli, noe de tar for gitt (Binder, 2018, s. 201). Å skape personlig identitet er ikke en avsluttende aktivitet eller noe som oppnås en gang for alle. Selve aktiviteten, hva vi gjør for å finne våre verdier og søken etter våre livsvalg er i seg selv også en del av identiteten (Binder, 2018, s. 213).

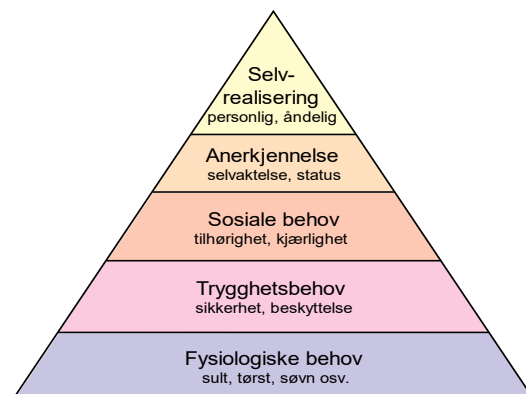
Binder (2018, s. 221) sier at i den vestlige kulturen er det å være ungdom også en identitet, og det er store forventninger til mennesker i denne alderen. De må ta avgjørelser til fremtidige yrkesvalg, roller og verdisyn. I andre kulturer er veien i større grad alt tråkket opp for dem, for forventningene er alt satt av nærmiljøet og foreldrene, og utdanningsvei og yrke er i mindre grad noe som kan velges. Valgene ungdom i vestlig kultur tar er blant annet påvirket av sosial status og kognitive evner, og dette kan sette begrensninger med tanke på valgmuligheter. De aller fleste er likevel i en valgsituasjon, og for mange kan det oppleves som press. Ungdomstiden er en lang fase hvor leting etter - og utvikling av - personlig identitet finner sted. Det er vanlig at denne fasen inneholder både blindspor og usikkerhet på vei mot å finne ut hvem man skal være (Binder, 2018, s. 221).

3.2 Tilhørighet og trygghet

I følge Baumeister & Leary (1995, s. 497) er det et grunnleggende behov i alle mennesker å oppleve tilhørighet. Mennesket har et sterkt behov for å både skape og opprettholde relasjoner med andre mennesker. For å tilfredsstille dette behovet er det noen kriterier som må oppfylles. Det må være en gjensidig omsorg mellom personene, det må oppleves stabilt og man må treffes jevnlig over lengre tid (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). Behovet for å høre til har vært iboende i mennesket helt siden tidenes morgen. Det å være en gruppe i møte med fiender

og store farlige dyr var fordelaktig, samt det faktum at man må være to sammen for å formere seg (Baumeister & Leary, 1995, s. 499).

Det er en velkjent oppfatning om motivasjon, at menneskelige handlinger forklares ut ifra grunnleggende behov. Ulike behov trengs å dekkes til ulike tider, for eksempel så kan behovet for sosial kontakt komme av at man føler seg ensom (Imsen, 2005, s. 381). En av behovsteoriene som står sterkest er Abraham Maslows behovshierarki. Han mente at ingen behov kan forklares enkeltstående, men må sees i sammenheng med hverandre. Menneskets atferd er en kompleks samling av grunnleggende behov. Maslow skilte ut fem behov som han mener er grunnleggende og må betraktes i sammenheng. Noen behov er mer grunnleggende enn andre, og han ordnet behovene i en hierarkisk pyramide, hvor primærbehovene kommer først, og illustreres nederst i pyramiden (figur 1) (Imsen, 2005, s. 382).



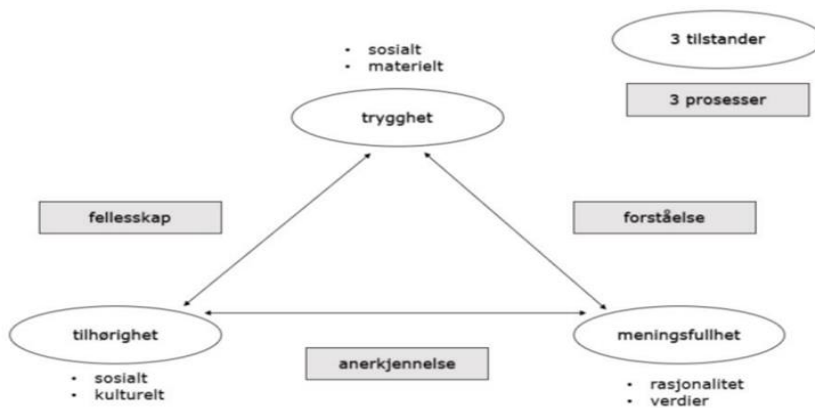
Figur 1 Maslows behovspyramide (Norheim, B.)

De sosialt orienterte behovene kommer høyere oppe i hierarkiet etter at de primære fysiologiske behovene som mat og drikke er tilfredsstillt. Ut ifra Maslow sin modell kommer behov for trygghet som nummer to etter at de fysiologiske behovene er dekket. Det handler om de behov vi har for sikkerhet, stabilitet, beskyttelse og behov for å være fri fra angst, frykt og uro. Samtidig som man har behov for orden, forutsigbarhet og grenser. Opplevelsen av trygghet eller mangel på dette, vil synes på atferdsmønsteret til et menneske, og påvirke hvordan vedkommende forholder seg til omverdenen. Behovet for trygghet handler også om behov for forutsigbarhet og stabilitet i hverdagen. Det handler om at man vet at man får hjelp om man trenger det og det å slippe å grue seg til ubehageligheter (Imsen, 2005, s. 382).

På tredje plass i hierarkiet har Maslow plassert behovet for sosial kontakt, dette begrunner han med at mennesker er sosiale vesen. Dette behovet melder seg når de to andre foregående

nivåene er nokså tilfredsstilt, og vil oppstå som et resultat av at mennesket kjenner på trygghet. Behovet for sosial tilknytning og det å høre til et sted, er en side ved dette trinnet i hierarkiet. Kjærlighet og sosial tilhørighet handler ikke bare om å få noe, men vel så viktig er det å være et medmenneske og gi noe tilbake (Imsen, 2005, s. 387).

Schiefloe (2019, s. 339) viser til behovstriangelet (figur 2) for å forklare hvordan de ulike mellommenneskelige forholdene påvirker hverandre i et mer dynamisk samspill mellom individ og omgivelsene, enn det Maslow vektlegger. Disse tre behovene, *trygghet*, *tilhørighet* og *meningsfullhet* er gjensidig avhengige, samtidig som de ikke kan kompensere for hverandre (Schiefloe, 2019, s. 339).



Figur 2 Behovstriangelet (Schiefloe 2019, s. 339)

Trygghet handler om både nåværende og også fremtidige hendelser. Den skapes av kontroll over, eller stabil tilnærming til, forhold som påvirker tilværelsen. Det andre behovet i triangelen er *meningsfullhet*, her ligger behovet for å oppleve at egne aktiviteter er meningsfulle og at de for en selv fremstår som riktige i sammenheng med kontekst, verdier eller overordnede mål. Det tredje behovet i triangelet er *tilhørighet*. Dette kommer til uttrykk som ønske om å være en del av noe større, både sosialt og kulturelt. I tillegg til de tre behovene er det tre sosiale prosesser som er en forutsetning for å tilfredsstille disse behovene, det er *fellesskap*, *anerkjennelse* og *forståelse* (Schiefloe, 2019, s. 339).

3.3 Tilhørighet og anerkjennelse

For at et menneske skal kunne være fritt og sunt, med mulighet til å realisere sitt potensiale, må mennesket være i anerkjennende sosiale relasjoner. Anerkjennelse baserer seg på intersubjektivitet, som handler om det som skjer mellom to eller flere mennesker. Honneth (Jordet, 2020, s. 25) mener at menneske er avhengig av å erfare tre former for anerkjennelse.

Kjærlighet i den private sfære handler om omsorg, varme og empati i nære relasjoner. *Rettigheter i den offentlige sfære* handler om behovet for å høre til og bli verdsatt som likeverdige subjekt og med rettigheter i samfunnet både i sosiale og kulturelle fellesskap. Den tredje benevnes som *sosial verdsetting i den sosiale sfære* og handler om å bli verdsatt og etterspurt for sine kunnskaper, kompetanser og egenskaper i sosiale fellesskap (Jordet, 2020, s. 95). Det innebærer at vi er solidariske, og aktivt legger til rette for hverandres deltagelse og verdsetter hverandres bidrag som sitt eget, det vil da legge grunnlag for selvtillit. Barn som møtes med anerkjennelse, vil lære å anerkjenne andre, og det legger et viktig premis for et godt samfunn (Jordet, 2020, s. 25). Anerkjennelse forutsetter at mennesker er likestilt og likeverdige subjekter. Man må se den andre som et menneske med samme verdi og samme grunnleggende behov som seg selv (Kristiansen, 2014, s. 44).

Opplevelsen av tilhørighet er nødvendig for at mennesker skal våge å vise sine egenskaper, kunnskaper og ferdigheter. Tilhørighet skapes når mennesket tør å utfolde seg med andre. Mulighet til å utvikle seg er ikke et individuelt anliggende, men det skjer i en positiv interaksjon med andre i et fellesskap, og dette er kjernen i sosial verdsetting. Det å erfare å bli sosialt verdsatt, leder til opplevelse av tilhørighet (Honneth 2007, s. 172).

4 Studiets design og metoder

Jeg var interessert i å få detaljerte og fyldige beskrivelser av temaet ungdom og tilhørighet, og presenterer i dette kapittelet valg av vitenskapsteoretisk forankring og det kvalitative designet denne studien har. Videre gjør jeg greie for valg av metodene photovoice og semistrukturert intervju. Deretter forklarer jeg hvordan jeg brukte metodene, og begrunner de endringer jeg gjorde underveis for å tilpasse metodene til mitt forskningsprosjekt. Siste del av dette kapittelet handler om refleksiv tematisk analyse, hvor jeg kort begrunner valg av analyse, for så å beskrive min analyse.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring - fenomenologien

I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å utforske ungdommers beskrivelser av *egne erfaringer* av fenomenet *tilhørighet*. Det var ungdoms subjektive opplevelse jeg var ute etter å finne og forstå, slik den erfares selv for den enkelte ungdom. Fenomenologien er en erfaringsorientert tradisjon som utforsker den mening personer selv legger i sine erfaringer av et fenomen. Man er opptatt av å forstå verden slik den erfares for subjektet, og verden forstås ikke uavhengig av

personen som erfarer den. Subjektivitet er betingelsen for i det hele tatt å forstå, motsatt av empiristiske og positivistiske retninger hvor målet er et fullstendig fravær av det subjektive (Thornquist, 2018, s. 22). Forskere med et fenomenologisk synspunkt beskriver de trekk som er felles ved de opplevelser som deltagerne i et prosjekt gir uttrykk for. På den måten har forskeren et grunnlag for å få en generell forståelse av fenomenet det forskes på (Thagaard, 2018, s. 36).

Det er det menneskelige subjektet med alle dets fortolkninger og perspektiver som er sentralt i fenomenologien (Jakobsen, 2021, s. 109). Forståelsen av fenomenet må sees gjennom deltagerens øyne, og i den sammenheng den oppsto innenfor, målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden (Johannessen et. al., 2004, s. 76). Det er tilhørighet i skolehverdagen, bare hvis elevene *selv* opplever det slik, det er derfor viktig å se skolehverdagen gjennom elevenes egne øyne, et førstehåndsperspektiv (Jordet, 2020, s. 28). Denne studien er fenomenologisk fordi det er den enkelte ungdoms subjektive opplevelse av tilhørighet jeg har utforsket for å få kunnskap om ungdom og tilhørighet.

4.2 Et kvalitativt design med photovoice og semistrukturert intervju

Kvalitativ forskning er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de fenomenene vi studerer, og forskningen kan derfor knyttes opp til fortolkende teorier, blant annet fenomenologien og hermeneutikken. Det vitenskapsteoretiske bakteppe danner grunnlag for den forståelsen som utvikles i forskningsprosessen. Teksten skal ikke bare beskrive, men også inneholde tolkninger av de fenomenene som analyseres, såkalte tykke beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 19). Videre studerer kvalitativ forskning livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv (Thagaard, 2018, s. 11). Man vil oppnå en dybdeforståelse av temaet man undersøker ved innhenting av fyldige data ved hjelp av kvalitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Repstad (2007, s. 16) sier at ordet kvalitet viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomener som studeres. Kvalitative studier kjennetegnes ved at metodeopplegget er fleksibelt, og det kan utføres endringer av prosjektet underveis i undersøkelsesprosessen (Thagaard, 2018, s. 16). Til min datainnsamling valgte jeg å kombinere semistrukturert intervju med elementer fra photovoice.

Photovoice ble utviklet tidlig på 1990 – tallet av Caroline Wang og Mary Ann Burris, som en deltagende aksjonsforskning. Den har utspring fra kritisk - og feministisk teori og ble i utgangspunktet brukt for å gi marginaliserte grupper i samfunnet, som ofte var lite synlige på politiske arenaer, en stemme. Ved at deltagerne fotograferte, delte sine erfaringer og

refleksjoner rundt bekymringer de hadde knyttet til det samfunnet de levde i, ble det satt søkelys på sosiale problemer og igangsatt sosiale endringer. Målet med dette var å styrke deres myndiggjøring (Warne, 2012, s. 11).

Photovoice er en mye brukt metode innen blant annet utdanning, offentlig helsevesen, og hos flyktninger. Ved at deltagerne selv fotograferer og blir engasjert omkring egne bilder og eget liv, kommer deres stemme frem. Bruken av denne metoden gir en fin kontekst for kulturell forankring med refleksjon over visuelle bilder, deres betydning og sosial kontroll (Sutton – Brown, 2014, s. 169).

Jeg ser ikke på deltagerne i mitt forskningsarbeid som en marginal gruppe, likevel kan de kanskje oppleve å være en gruppe med lite medvirkningsmulighet i egen skolehverdag. Både timeplan, pedagogiske metoder, pauser og vurderinger er rammer som det er lagt føringer for av lærere og andre instanser. Jeg valgte photovoice fordi jeg ønsket å involvere deltagerne i større grad og på flere nivåer enn om jeg kun intervjuet dem.

Wang, (2006, s. 149) beskriver metoden med ni trinn:

1. Identifisere tema og informere de som har myndighet til å påvirke.
2. Rekruttere deltagere.
3. Introdusere metoden, og legge til rette for en gruppediskusjon omkring kamerabruk, makt og etikk.
4. Informere og innhente samtykke.
5. Tematisere motiver det skal tas bilder av.
6. Dele ut kameraer og opplæring i hvordan de brukes.
7. Avtale tid med deltagerne om når de skal ta bilder.
8. Møtes for å diskutere bildene og identifisere temaer.
9. Legge planer med deltagerne om hvordan bildene og historiene skal deles med de som har myndighet til å ta beslutninger omkring tematikken som tas opp.

Et kjennetegn ved photovoice er at sikkerhet vektlegges og at det fokuseres på ansvaret som medfølger ved å ta bilder. Det må blant annet tas hensyn til deltagerens alder, sosiale klasse, helseutfordringer og andre faktorer. De ansvarlige i prosjektet skal grundig forklare prosjektets formål og at de når som helst kan trekke seg fra deltagelsen (Wang, 2006, s. 150).

Tema for hva det skal tas bilder av kan gis som åpne spørsmål til deltagerne, hvor de selv eller sammen med andre deltagere kan idémyldre omkring hvilke motiver de vil ta bilder av. Det

kan også gis et konkret prosjekt, spørsmål eller problemstilling de skal sette søkelyset på (Wang, 2006, s. 151).

I mitt prosjekt var jeg inspirert av den trinnvise gjennomføringen, men jeg tilpasset metoden best mulig opp mot mitt fokusområde, vitenskapsteoretiske ståsted, deltagerne og tidsrammen for prosjektet. Noen av trinnene ble ikke naturlig for meg å gjennomføre, andre trinn ble sammenslått og noen av trinnene fulgte jeg delvis. Jeg kommer tilbake til min gjennomføring av bruk av metoden i kapittel 4.3.

Et semistrukturert livsverden - intervju brukes når tema fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Målet er å innhente beskrivelser av livsverden til den som intervjues. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har et formål ved at det er et forskningsintervju. Intervjuguiden er med inn i det semistrukturerte intervjuet for å sette søkelys på bestemte temaer, og kan inneholde forslag til spørsmål. Semistrukturert betyr at det verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en åpen samtale, men utføres i samsvar med en intervjuguide, hvor temaer og ofte også forslag til spørsmål er nedskrevet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

Gjennom intervjuet forsøker man å forstå betydningen av sentrale temaer i den som intervjues sin verden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 47). I min forskning hvor jeg ville finne svar på hva deltagerne opplever gir tilhørighet i skolehverdagen, laget jeg en intervjuguide (vedlegg 4). Spørsmålene i guiden var åpne og ment som en veileder for å stille gode spørsmål til bildene deltagerne hadde tatt i forkant av intervjuet. Målet var å få deltagerens egne tykke beskrivelser av hva de opplever gir tilhørighet i skolehverdagen.

4.3 Photovoice og semistrukturert intervju - studiens gjennomføring

Tema i min forskning er som kjent: tilhørighet i skolehverdagen. Den har et fenomenologisk utgangspunkt, hvor stemmene til elever på videregående skole blir hørt. Det er gode opplevelser forskningen spør etter, med det mål om få kunnskap om hva som gir tilhørighet, så man lettere kan hjelpe ungdom som opplever mangel på tilhørighet.

Studien ble gjennomført på en yrkesfaglig videregående skole på Østlandet, med omkring 1000 elever. Denne skolen er også min arbeidsplass.

«Myndighetene» som ble involvert i denne prosessen var ledere på skolen der datainnsamlingen skulle foregå. Deres involvering var viktig for å få klarsignal til å gjennomføre prosjektet, men også for å få oppmerksomhet omkring prosjektet og begrunne hvorfor det er viktig å løfte skoleelevene sin stemme i en slik tematikk.

I første runde kontaktet jeg avdelingsledere på aktuelle avdelinger jeg ønsket å rekruttere fra. Da jeg fikk positivt svar fra dem, ba jeg aktuelle lærere om lov til å komme i en skoletime og informere om mitt prosjekt. For å etablere formell kontakt er det viktig å komme i kontakt med personer på den arenaen som skal forskes på (Thagaard, 2018, s. 56). For å rekruttere deltagere til studien gikk jeg rundt til ulike klasser på skolen. Jeg informerte om mitt prosjekt, hva jeg ønsket å forske på og hvorfor. Det er bra med bredde i utvalget for å gi best mulig forståelse av fenomenet som studeres og kunne argumentere for at konklusjonene fra studien har størst mulig gyldighet (Thagaard, 2018, s. 55). Derfor informerte jeg om at det var ønskelige å ha med både gutter og jenter i alder 16 til 19 år. Samtidig informerte jeg om anonymitet og at de som ville være med kunne trekke seg fra studien uten å måtte begrunne dette. Avslutningsvis ga jeg ut min kontaktinformasjon slik at de som ville være med i prosjektet kunne kontakte meg.

Når utvalget er lite som i min studie, er det hensiktsmessig at utvelgelsesprosessen ligger nært opp til det man ønsker å få svar på i problemstillingen, slik at datamaterialet vil kunne gi en forståelse av de fenomener som studeres (Thagaard, 2018, s. 54). To av deltagerne meldte sitt ønske om å være med samme dag som jeg informerte i deres klasser. De resterende deltagerne tok det litt lengre tid før meldte seg, alt fra fire til sju dager. Jeg gjorde fortløpende avtale med deltagerne om et første individuelt møte kort tid etter at de hadde meldt sin interesse. Jeg fikk totalt seks deltagere, fem jenter og én gutt på ulike helsefaglige linjer. Deltagerne var representert fra ambulansesfag, barn- og ungdomsarbeiderfaget, helseservicefag og en linje som heter helse- og oppvekst med studiekompetanse (HAF).

Jeg hadde i mitt prosjekt først individuelle samtaler med deltagerne, hvor jeg informerte de om at de skulle ta bilder av motiver som forteller hva de opplever gir tilhørighet i skolehverdagen. Vi avtalte at de skulle ta fem bilder i løpet av en ukes tid, deretter skulle de kontakte meg når de var ferdig, slik at vi kunne avtale å møtes for intervju. Alle deltagerne tok bilder med egne mobiltelefoner og sendte til meg på e – post. Jeg skrev ut alle bildene og tok dem med til de individuelle intervjuene. Jeg informerte om personvern og frihet til å trekke seg fra prosjektet, og samtykkeerklæringen ble gjennomgått og underskrevet (vedlegg 2).

Jeg avtalte tid for intervju med deltagerne fortløpende etter at bildene var sendt til meg. Intervjuene ble gjennomført på et møterom som jeg på forhånd hadde reservert på skolen. Jeg var opptatt av å skape et trygt rom for deltageren i intervjusituasjonen. Rommet vi satt på lå skjermet fra skolens hovedområder, for å sørge for at vi ikke skulle bli forstyrret. Jeg satt også

frem drikke og kjeks, med mål om å skape en fortrolig og trygg intervjusituasjon. Thagaard (2018, s. 99) sier at et overordnet mål for intervjusituasjonen er å skape en tillitsvekkende og fortrolig atmosfære. Det er viktig å etablere god kontakt med deltageren slik at han eller hun føler seg trygg og har lyst til å dele sine opplevelser med forskeren. De første minuttene av intervjusituasjonen er avgjørende for hvorvidt deltageren føler seg trygg og ønsker å fortelle om sine opplevelser og følelser for en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160).

Jeg innledet intervjuet med å gjenta hva tema for intervjuet skulle være, viste frem diktafonen og fortalte at jeg ønsket å ta opp intervjuet. Det var i orden for alle deltagerne. Jeg hadde på forhånd skrevet ut og nummerert alle bildene deltageren hadde tatt. Jeg fortalte at det var ønskelig at vi pratet om ett og ett bilde og at jeg også ville stille noen spørsmål. Jeg hadde med intervjuguiden (vedlegg 4) som en hjelp til å stille spørsmål omkring bildene og tema tilhørighet. Jeg spurte deretter deltageren om han eller hun hadde noen spørsmål, før vi gikk i gang med selve intervjuet. Kvale & Brinkmann (2021, s. 160) sier at intervjuet starter med en briefing, hvor det fortelles om formålet med intervjuet, hvordan lydopptakeren brukes, og om deltageren har noen spørsmål.

4.4 Refleksiv tematisk analyse

Datamaterialetets omfang er basert på intervju med seks ungdommer. De ble bedt om å ta fem bilder hver, alle gjorde det utenom en deltager som tok tre bilder, totalt mottok jeg 27 bilder. Hvert intervju varte i omkring 30 til 40 minutter. Jeg valgte å ta utgangspunkt i Braun og Clarke sin seks trinns tematiske analyse som beskrevet i Braun og Clarke, 2006. Braun og Clarke har i ettertid gitt sin versjon av tematiske analyse betegnelsen refleksiv tematisk analyse (2019). Dette er en analysemetode som ikke er bundet til et bestemt teoretisk rammeverk, noe som gir den fleksibilitet og gjør den til et nyttig verktøy for å gi komplekse og detaljerte beskrivelser av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 78).



I denne metoden går man trinnvis frem, for å identifisere, organisere og gi innsikt i overordnede temaer som er funnet i datamaterialet. Målet med analysen er å finne temaer som kan besvare problemstillingen. De seks trinnene skal ikke følges lineært, men skal være til hjelp for å finne en oversikt i datamaterialet. Det er en prosess hvor det i analysen vil være nødvendig å hoppe frem og tilbake mellom de ulike trinnene (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Jeg har underveis forsøkt å gjøre analyseprosessen gjennomiktig, på en slik måte at jeg hele tiden har reflektert over og overveid de beslutningene jeg har tatt i alle de seks trinnene.

Samtidig som at jeg har vært bevisst på at jeg faktisk gjør det jeg skriver at jeg gjør. Bildene deltagerne tok fikk en naturlig plass i kodingen der hvor det var relevant.

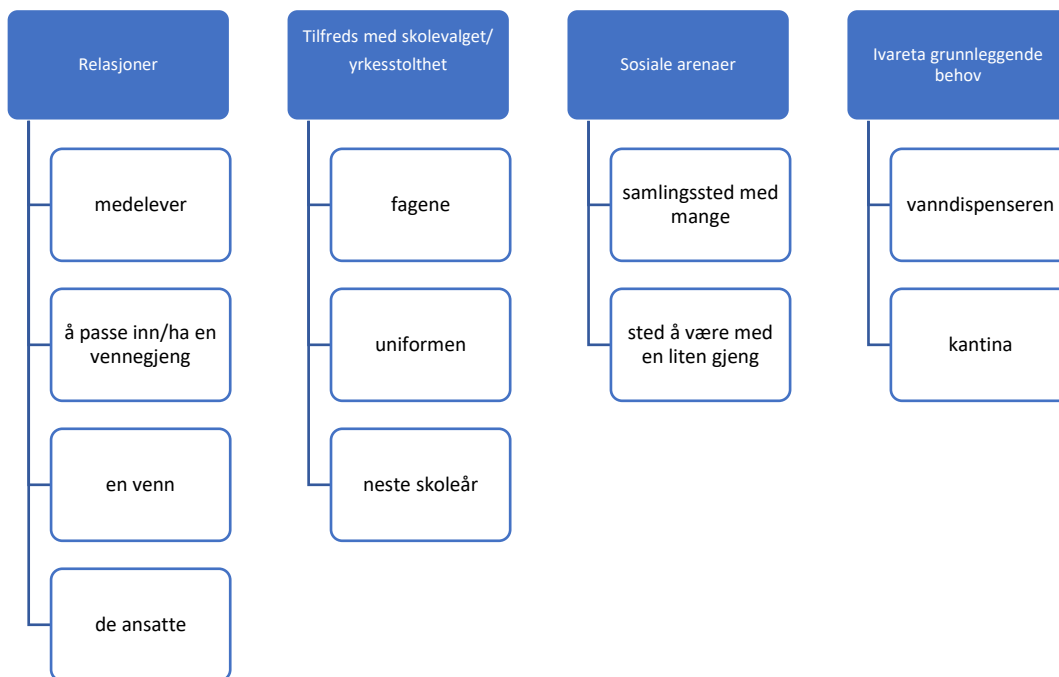
På første trinn i analysen transkriberte jeg alle de seks intervjuene kombinert med at jeg satte dem i sammenheng med bildene som deltagerne hatt tatt. Dette gjorde jeg fortløpende etter hvert som intervjuene var gjennomført. Ved at jeg gjorde dette kort tid etter intervjuet, opplevde jeg å kunne huske kroppsspråket og fortsatt kjenne på dynamikken i samtalerommet. Braun & Clarke (2006, s. 87) skriver at transkriberingen er en del av fortolkningen av forskningsarbeidet, derfor er det viktig at det muntlige fra intervjuet tas med på en måte som er riktig for hva den som intervjues mener. Jeg skrev ut de transkriberte intervjuene på papir og leste dem flere ganger. Underveis i gjennomlesningen skrev jeg ned mine ideer og tanker i margin og markerte ut tekst, og jeg så etter mønstre og meninger i materialet.

På trinn to gikk jeg systematisk gjennom hvert intervju og kodet innholdet utfra at jeg skulle besvare problemstillingen «Hva opplever ungdom gir tilhørighet i skolehverdagen?» Jeg laget en tabell hvor de ulike kodene dannet overskrifter i de ulike kolonnene. Jeg klypte ut kodede tekstutdrag fra de transkriberte intervjuene og limte dem inn i kolonnene under riktig kode. Jeg kodet også bildene og satte dem inn i tabellen. Deltagernes «oppdrag» var jo nettopp det å skulle fotografere ting de opplever gir tilhørighet i skolehverdagen. Motivet på bilde ble også en kolonne i kodeoversikten. Noen av deltagerne tok blant annet bilde av døren til sitt klasserom. Det kodet jeg som «egen klasse». En annen deltager tok bilde av kantineområdet, da ble «kantina» en annen kode. Jeg har nedenfor lagt til et lite utklipp av den skjematiske tabellen jeg laget for kodingen, for å illustrere hvordan jeg gjennomførte dette (tabell 1). Jeg gikk her bredt ut, og det ble på dette trinnet utviklet mange koder. Jeg var opptatt av å møte datamaterialet med oppmerksom åpenhet for å kunne finne ulike relevante aspekter og mønstre i datamaterialet. Flere av tekstutdragene passet også under ulike koder. Det synliggjorde jeg ved å gi disse tekstutdragene en egen skriftfarge (blå) i den skjematiske kodeoversikten.

Tabell 1 Utdrag av tabell fra datamaterialet

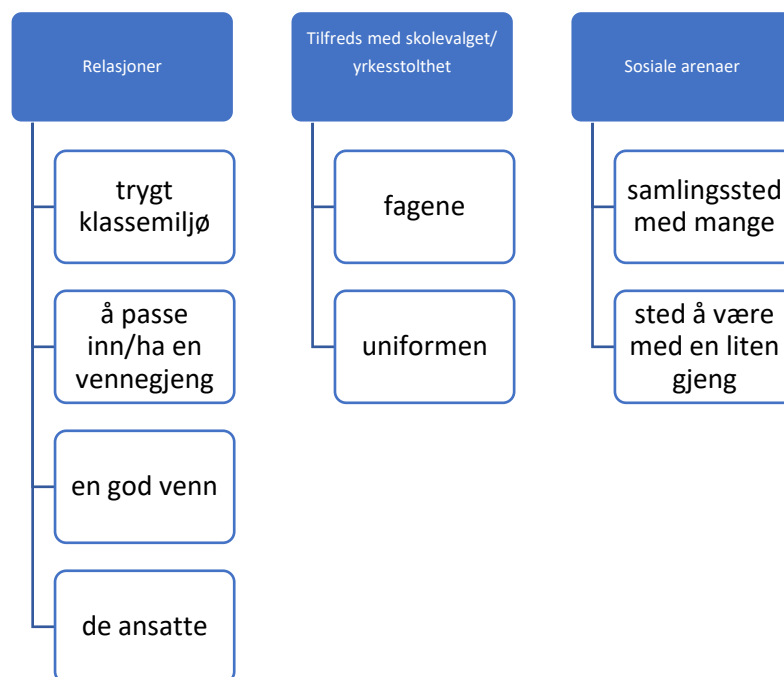
(Motiv på) Bilde	Tekstutdrag	Kode
<p>«Døren til eget klasserom»</p> 	<p>Folk i klassen og læreren vil savne deg og spørre hvor du er om du ikke kommer en dag. Det er faktisk tilhørighet at jeg er savnet av klassen og i undervisningen hvis jeg er borte.</p> <p>(Deltager 1, s. 1)</p>	<p>Egen klasse</p>
<p>«Døren til en annen klasse sitt klasserom»</p> 	<p>Det går noen i den klassen der som jeg er mye sammen med, det gjør at jeg trives mye bedre på skolen enn om jeg ikke kjente de.</p> <p>(Deltager 4, s. 3)</p>	<p>Elever i andre klasser</p>

Tredje trinn handler om leting etter foreløpige temaer. Braun og Clarke definerer et tema som et mønster av mening, altså meningsinnhold som finnes på tvers av datamaterialet (Braun og Clarke, 2006, s. 89). På dette trinnet arbeidet jeg med å sortere kodene inn i kategorier, som kunne fungere som foreløpige temaer. Det ble en lang liste med koder som ble satt sammen i kategorier på tvers av datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 89) foreslår at man her bruker en tabell, tankekart eller lignende for å få oversikt og samle de ulike kodene i kategorier. Jeg skrev ut den tabellen jeg laget i utarbeidelsen av kodene på trinn 2 i A3 format. I denne prosessen kom det frem hvilke koder som ikke passet inn under noen av kategoriene. Det er naturlig i denne fasen, og jeg la disse kodene til siden for å se om jeg kan få bruk for de senere (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Jeg var hele tiden i denne prosessen bevisst på problemstillingen og hva det er jeg ville finne svar på. Jeg utarbeidet et skjema med fire kategorier (skjema 1).



Skjema 1

På fjerde trinn gikk jeg igjennom de utvalgte kategoriene/foreløpige temaene som ble dannet på trinn tre. Målet med dette var å se at kodene var plassert under rett kategori og se om kategoriene gjenspeilet et sammenhengende mønster slik at de egnet seg som kategorinavn. I denne prosessen valgte jeg å fjerne kategorien «ivareta grunnleggende behov», da jeg ved nærmere analyse oppdaget at «kantina» har mye med en sosial arena å gjøre, dette ble da plassert sammen med koden «samlingssted med mange». Kodene «vanddispenser» og «neste skoleår» hadde for lite data å støtte seg på, og ble fjernet i denne runden, og ville heller tas med senere om de likevel skulle vise seg relevante. Braun & Clarke (2006, s. 91) sier at kategorier med lik betydning bør slås sammen, og de som er for små bør fjernes. Nedenfor viser skjema 2 resultatet av denne prosessen.



Skjema 2

På femte trinn skal de ulike hovedtemaenes essens defineres, slik at det kommer tydelig frem hva de ulike temaene handler om. Braun og Clarke (2006, s. 92) sier at det er viktig at man ikke bare samler og omskriver datamaterialet under hvert tema, men at man identifiserer hva i dette som er interessant og hvorfor. Hvert tema skal hver for seg fortelle sin historie, samtidig som det er viktig at det sees i sammenheng med problemstillingen og hva helheten i funnene forteller. Videre sier Braun og Clarke (2006, s. 92) at man derfor må se de ulike temaene selvstendig, samtidig som man ser de i sammenheng med hverandre. Kategorien «ivareta grunnleggende behov» som ble forkastet tidligere ble igjen tatt med. For, som Braun og Clarke (2006, s. 86) sier, så er ikke analyseprosessen strømlinjeformet, men det vil være nødvendig og hoppe frem og tilbake mellom de ulike trinnene. Ulike undertemaer som også har blitt lagt vekk tidligere i analysen kan hentes frem igjen om det oppleves relevante (Braun & Clarke 2006, s. 90). Dette førte frem til tre hovedtemaer jeg fant essensielle som svar på hva ungdom opplever gir dem tilhørighet i skolehverdagen: *identitetsskapende fenomener, et mangfold av trygge relasjoner, og anerkjennende arkitektur*. Disse temaene vil presenteres i neste kapittel. Presentasjonen av de endelige temaenes innhold tilsvarer Braun og Clarkes 6. trinn, å skrive rapporten (Braun og Clarke, 2006, s. 87).

5 Presentasjon av funn

Min tematiske analyse resulterte i temaene, identitetsskapende fenomener, et mangfold av trygge relasjoner og anerkjennende arkitektur. I dette kapittelet vil de tre temaene og et utvalg av de ulike bildene deltagerne tok presenteres.

5.1 Identitetsskapende fenomener

Mye av det deltagerne opplevde ga tilhørighet, handlet om fenomener som kan knyttes til utvikling av identiteter. Det handlet om ting i skolehverdagen som de kjente seg igjen i, situasjoner de følte seg hjemme i, og også roller de ønsket å fylle. Det som flere av deltagerne løftet frem som positivt var bruk av arbeidsuniformer. En av deltagerne forklarte det slik:

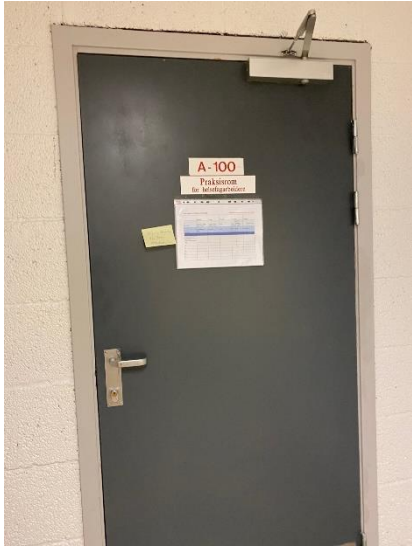
Vi har på oss uniformer og jobber med dukker. Det er fint å vise at du har på deg uniform, og at du går på helse. Det synes hvor man hører til, samme som de som går tømmerlinjen. De går i snekkerklær. Man blir liksom litt sånn «special person» når man går i uniform.

Det å bære arbeidsuniform på skolen ble fremhevet som positivt av flere av deltagerne, en annen deltager sa:

Det har med faget vårt å gjøre, når jeg går med uniform så kjenner jeg på yrkesstolthet. Vi går rundt med uniform på skolen når vi gjør praktiske øvelser. Jeg føler meg ferdig utdannet, selv om jeg ikke er det, det er stas og gir tilhørighet. Man viser hvem man er på en måte.

Andre faktorer som kom frem, var fagene de hadde på skolen og at de hadde mulighet til å velge fag som de synes passer med den de selv føler de er. På videregående har elevene selv valgt den linjen de vil gå. Dermed sammenfaller fagene gjerne mer med det elevene selv ønsker å lære mer om, og også i stor grad det de ønsker å utdanne seg til. Et bilde som ble tatt, var av døren til praksisrommet, som er et sted hvor klassen samles for å drive praktisk trening opp mot den linjen de går på. En deltager sa:

Jeg har jo valgt denne linjen av en grunn, og da føler jeg at det praktiske gjenspeiler det mer opp mot skolearbeidet på en måte. Det er jo faktisk på det rommet vi gjør det vi utdanner oss til. Der lærer vi ulike prosedyrer, måler blodtrykk og forflytning og sånt da.



Døren inn til praksisrommet.

Det kom frem at flere av deltagerne opplevde at de passet inn på den videregående skolen de gikk på, at det var flere mennesker rundt dem som de opplevde å være mer lik enn på ungdomskolen. En deltager sa: «Jeg føler jeg hører mer hjemme her enn på ungdomskolen, fordi jeg kan være meg selv». En annen deltager fortalte «Man trenger ikke være som alle andre hele tiden. Du står ikke på bordet i kantina og danser, liksom. Du finner din plass og ødelegger ikke for andre. Det handler om å ha respekt for hverandre».

Det kom frem at identitetsskapende fenomener, som at elevene var sammen med andre som hadde samme interesser som dem selv, og at de brukte uniformer og var en del av et fellesskap med andre som hadde valgt samme yrkesretning, var viktig for opplevelsen av tilhørighet i skolehverdagen. En deltager sa det slik: «Det handler om linjen jeg går på, jeg går jo på ambulansesfag. Det står navnet på bilen, det er liksom vår ambulanse. Det er et symbol på oss og klassen jeg går i».



Uniformen som brukes på ambulanselinjen.

5.2 Et mangfold av trygge relasjoner

Deltagerne i studien var alle innom fenomenet trygghet, når de fortalte om hva de opplevde ga tilhørighet i skolehverdagen. Flere av deltagerne tok også bilder av steder som de fortalte at de opplevde som trygge. Det var blant annet døren inn til eget klasserom, døren til helsesykepleier og trappene opp til andre elevers klasserom. Trygghet kom frem på flere måter og i ulike settinger når deltagerne i studien fortalte om hva som gjør at de opplever tilhørighet. Ved at elevene følte de hørte hjemme i klasserommet bidro til trygghet, samtidig som trygghet ga tilhørighet. En deltager sa: «Vi har et bra klassemiljø, hvis de jeg henger mest med er borte, så er det bare å være med noen andre. Det er veldig bra, og jeg føler meg trygg i klassen».

Det var ikke nødvendigvis at man var bestevenner med de i klassen, men at man kunne jobbe fint sammen, kjenne på trygghet og bli etterspurt av både medelever og lærere hvis man var borte en dag. Både de nære og de mer perifere relasjonene i klassen fremsto som viktige for elevenes opplevelse av trygghet. En elev fortalte at det var trygghetsskapende at elevene satt sammen to og to, og at pultene var helt nær hverandre. Det bidro til at elever som ikke kjente hverandre så godt fra før ble bedre kjent, de kjente på trygghet og følte at de hørte til. En deltager sa dette: «I klasserommet vårt får du liksom slappet helt av, det er en litt rar følelse, men der er det helt trygt. Når jeg kommer inn i klasserommet så kan jeg liksom bare slappe helt av».

En annen deltager refererte til praktisk trening på helsefag når hun sa:

Jeg føler at vi i klassen har et veldig godt forhold til hverandre. Man blir veldig komfortabel når man fra dag én skal ta på og undersøke hverandre. Når man undersøker hverandre så trår man over en komfortsone. Etter hvert blir de sonene strukket litt ut, når man blir vant til det så blir man nærere hverandre både fysisk og psykisk. Klassen er veldig integrert på fritiden også. Det fører til samhold og tilhørighet i klassen.

Medelever i klassen, men også venner i andre klasser ble beskrevet som viktig for trygghetsfølelsen. De fortalte at det var trygt å kjenne andre elever på skolen og at det alltid var noen å gå til. Det sosiale nettverket ble utvidet når man ble presentert for, og kjent med, nye elever på skolen. En deltager fortalte også om russegrupper som ble dannet på tvers av både klasser og linjer. Deltagerne sa også at det var trygt å samles mange rundt bordet i kantina og det kjentes trygt å føle at man passet inn.

Både medelever i klassen og de tettere vennskapene ble nevnt som viktige for elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen. Det kom frem at medelevene i klassen bidro på en måte til forutsigbarhet, som igjen var trygt for den enkelte. Vennskap handlet om de mer nære relasjonene som bidro til å øke den sosiale radiusen på skolen. Det å vite at man kan gå til og oppsøke andre som vil være med deg, ble beskrevet som trygt.

De ansatte på skolen ble også pratet om som viktige trygghetsfaktorer i elevenes skolehverdag. Lærernes tilstedeværelse for elevene i klassen, og at de kom bort og spurte hvordan elevene hadde det, opplevde elevene ga trygghet i skoledagen. En deltager sa: «Lærerne er veldig søte, og de viser at de er interessert i hvordan du har det. Hvis du er sliten, eller det er et eller annet så kommer de alltid bort, de er veldig flinke til å passe på».

Tilgjengeligheten til helsesykepleierne, at de var lette å prate med og at elevene opplevde at de kunne få hjelp var viktig. En deltager fortalte om sin opplevelse av å gå til helsesykepleier:

Vi går som regel to til helsesykepleier, de er veldig åpne og lette å prate med. Du kan spørre om hva som helst og det er ikke galt. Du kan spørre om angrepillen og de hjelper deg, andre voksne vil helst spørre og grave, men helsesykepleierne gjør ikke det, de er veldig trygge. Det er fint å vite at jeg kan snakke med trygge personer på skolen.

Det kom frem at trygghet var viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet i skolehverdagen. Både trygghet til voksne på skolen, trygghet i klasserommet og det å ha venner rundt om på skolen i andre klasser var viktige faktorer.



Bilde av korridoren hvor helsesykepleierne hører til.

5.3 Anerkjennende arkitektur

Alle deltagerne i studien fortalte at de opplevde tilhørighet i skolehverdagen gjennom det å ha steder å samles og møtes, både i større og mindre grupper. Både garderober, uteområder og også biblioteket ble nevnt som steder de satt pris på å kunne samles. Det ble også fokusert på det at skolen hadde kantine og også vanndispenser hvor de kunne fylle flaskene sine. En av deltagerne sa: «Det er fint at skolen tilrettelegger for at vi kan drikke godt og kaldt vann på skolen, hvis ikke så hadde jeg drukket mindre vann. Jeg har tilgang på noe jeg har behov for». I elevenes beskrivelser, fremstod skolens arkitektur som anerkjennende ved at de fysiske omgivelsene med sine fasiliteter var tilpasset det elevgruppen opplevde å trenge i skolehverdagen, en deltager sa:

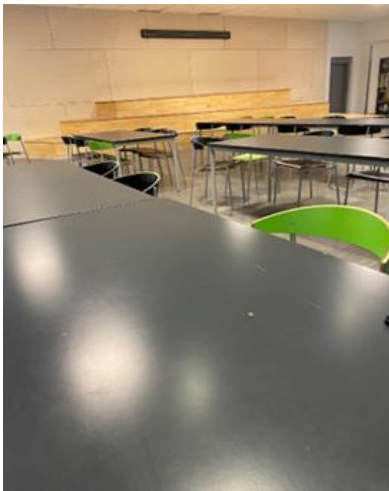
Vi kaller det bak bua. Jeg synes det er veldig fint der, for det er veldig sånn alene. Der kan jeg og vennene mine sitte og høre på musikk og prate. Det er benker her og generelt er stedet veldig spesielt.



Bilde fra stedet som kalles «bak bua».

Det var også satt ut høyttaler i kantina slik at elevene kunne høre på musikk sammen i friminuttene, de kunne komme med forslag på sanger de ville høre på. Dette beskrev elevene som noe fint de opplevde at skolen har gjort for dem. Til sammenligning ble tiden under koronapandemien trukket frem som et eksempel hvor det var få steder å være sammen. På den tiden ble stoler og bord flyttet vekk fra fellesområdene, for å hindre mest mulig samlingspunkter av elever på skolen. En deltager fortalte om dette: «Vi gikk bare rundt på skolen og visste ikke hvor vi skulle gjøre av oss». Det kom frem at både de mindre og de større stedene og samles var viktige. Det var fint å kunne trekke seg tilbake i mindre grupper,

som for eksempel «bak bua». Samtidig ble det lagt vekt på viktigheten av å ha større treffpunkter hvor man kunne møte flere medelever og lærere. Et stort område på skolen med bord og stoler som kaltes Hjertet, var en plass elevene på skolen ofte var samlet. Der jobbet de med skolearbeid, spiste og hadde det sosialt både klassevis og på kryss og tvers av både linjer og klasser. Om dette stedet sa en deltager: «Jeg blir kjent med nye mennesker her også, for hele skolen bruker Hjertet»



Bilde av samlingsområdet som kalles for Hjertet.

Det å ha valgmuligheter når det gjaldt steder å være, ble løftet som noe deltagerne opplevde som godt, og bidro også til at de opplevde at skolen «er for dem» og at deres behov ble anerkjent, som igjen bidro til at de opplevde tilhørighet i skolehverdagen.



Bilde av en sofagruppe hvor medelever ofte var samlet i mindre grupper.

Både de mindre stedene hvor elevene kunne samles i mindre grupper, og de større sosiale arenaene var begge viktige treffpunkter for elevene å kunne møtes på. Det å vite at det var flere steder å oppholde seg, utfra det formålet man hadde med å ville treffes, var det flere av deltagerne som pratet om. Flere av deltagerne fortalte også om flere steder de likte å være, når de fortalte om hva de opplevde ga tilhørighet. Skolen har en mesanin, det vil si en etasje som er bygd inn mellom to andre etasjer, nesten som en innendørs veranda. En deltager som likte å sitte der sa det slik:

Jeg kommer til skolen kl. 7.10 og da sitter venninnen min og jeg der og prater. Det er veldig koselig, og det jeg gleder meg mest til. Det var stengt her en periode, da måtte vi sette oss i kantina. Da var det for mange mennesker rundt. Det er liksom perfekt her oppe.



Mesaninen hvor deltageren likte å sitte på morgenen.

Det opplevdes anerkjennende for deltagerne å vite at steder, ting og fasiliteter var opprettet med de beste hensikter for elevene på skolen, og det var viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet.

6 Diskusjon

Denne studien fant ut at det ungdom opplever gir tilhørighet i skolehverdagen handler om identitetsskapende fenomener, et mangfold av trygge relasjoner, og anerkjennende arkitektur. Jeg vil i dette kapittelet drøfte funnene i lys av de teoretiske perspektivene og den forskningen

jeg har presentert tidligere, samt noen aktuelle politiske føringer. Jeg fant at anerkjennelse på mange måter er en rød tråd i deltageres beskrivelse av hva som gir tilhørighet, særlig i sammenheng med trygghet. Jeg har derfor valgt å først drøfte omkring identitetsskapende fenomener, før jeg avslutningsvis sammen drøfter trygghet og anerkjennelse, med mål om å synliggjøre den anerkjennende røde tråden. Den siste delen er også den største delen av drøftingen.

6.1 En identitetsskapende livsfase

Tiden på videregående er en periode i livet for ungdom hvor de vil skape sin personlige identitet. For noen er det en reise med nye oppdagelser, hvor både tvil på seg selv og grubling er i fokus. Noen har forutbestemte roller og forventinger de skal fylle, som allerede er satt av omgivelsene. Andre skal bringe videre et allerede etablert verdisyn fra foreldrene. Ungdom går frem på ulike måter når de skaper sin identitet. Det er en tid hvor roller og ulike verdier utprøves, med mål om å finne sitt *personlige jeg* (Binder, 2018, s. 201). Ungdom blir bevisst sin vei ut, til nye roller og forpliktelser og i dette skal de også bli seg selv. Det skapes også en bevissthet om at andre ser deg, du legger merke til at andre legger merke til deg (Binder, 2018, s. 183). Ungdom blir opptatt av hvilke inntrykk de gjør på andre, og hvordan de fremstår i andres øyne (Erikson, 1992, s. 121). Flere av deltagerne i studien fortalte om bruk av arbeidsuniform, og at det opplevdes positivt for dem. Det kom frem at både det å vise for andre hvilken linje man går på, og også opplevelsen av å være en del av noe felles med andre var viktig.

Det som ofte kan uroe ungdom i denne alderen er en manglende evne til å bestemme seg for en yrkesretning (Erikson, 1992, s. 125). Fordi det er forventninger om at de skal velge utdanningsvei, men også verdier i ungdomsfasen. Ved å vise for seg selv og andre hvilken utdanningsretning de har valgt er de et steg nærmere sin personlige identitet. Forventninger om å ta et valg på dette området er på mange måter innfridd, og det ytre presset man kanskje har kjent på i forbindelse med dette er nå over. Man kjenner seg tryggere i *selvet*. Mennesket former sin egen identitet, samtidig som det er et produkt av sosialisering (Binder, 2018, s. 200). Deltageres identitet skapes på den ene siden gjennom den de er og den de ønsker at andre skal se at de er. På den andre siden skapes den i fellesskapet de kjenner på med andre som også gjør det samme som dem selv. Det handler om både det å finne sin plass i fellesskapet, bruke uniformer, øve praktisk med hverandre og eie kunnskap og samhold med medelever.

Ungdomstiden antas å være en av de mest utfordrende av Eriksons åtte faser. Hvor all tillit, selvstendighet, initiativ og arbeidsevne som man har med seg fra de foregående fasene kan kjennes usikre. De må også prøves på nytt for å tilpasses den man leter etter å være. Alt man har med seg fra de tidligere faser samles på mange måter sammen i en indre enhet og blir testet mot den sosiale verden man lever i (Imsen, 2005, s 439). I denne tiden er ungdom mest opptatt av hvordan de selv fremstår i andres øyne, og sammenligner det med hvordan de selv føler de er. I dette ligger også spørsmål om på hvilken måte de skal knytte sammen det de har med seg fra tidligere faser og tidligere tilegnede roller og ferdigheter, opp mot yrkesroller. Samtidig som de må forberede seg på «voksenoppgaver» som venter på dem. En av de tingene som opptar ungdom mest i denne perioden er vansker med å bestemme seg for et yrke. Det positive utfallet av denne perioden er identitet, det negative er identitetsforvirring, hvor ungdom da har vansker med å finne sin plass i den sosiale konteksten (Erikson, 2000, s. 254).

En deltager sa, som nevnt tidligere, «det handler om linjen jeg går på, jeg går jo på ambulansesag, det står navnet på bilen, det er liksom vår ambulanse. Det er et symbol på oss og klassen jeg går i». Denne deltageren har tatt sitt utdanningsvalg som et ledd i forventninger ungdom møter i denne tiden av livet, på vei mot sin personlige identitet. Samtidig som det fortelles om en kollektiv identitet, hvor fenomenet tilhørighet tydeliggjøres når deltageren forteller om «vår ambulanse» og det er et «symbol på oss». Kollektive identiteter handler om på hvilken måte mennesker identifiserer seg med grupper eller sosiale kategorier. Personlige meninger og følelsesmessige investeringer vil knyttes til det kollektive man tilhører, og for noen så er kollektive identiteter viktig for den personlige identiteten (Binder, 2018, s. 114). Funn i min studie forteller at deltageres utvikling av kollektiv identitet henger nært sammen med den personlige identiteten. Hvor det å være del av et «vi», og å finne sin rolle og verdier på mange måter gjør at deltagerne blir tryggere i seg selv.

Opplevelsen av å passe inn sto sterkt for deltagerne, det hang også sammen med det å bli møtt på interesser. For like interesser skapte fellesskap og det å passe inn i det fellesskapet ga tilhørighet. Dette ble forsterket med bruk av arbeidsuniformer, og en felles identitet styrket og bidro til å skape en personlig identitet hos deltagerne. Den kollektive identiteten handler om hva vi har til felles med andre, og hva det er som gjør at den kollektive identiteten har oppstått. Denne identiteten rommer både en kulturell og en sosial dimensjon. Den kulturelle dimensjonen handler om språk, livsstil, normer og verdier. Den sosiale dimensjonen ligger nært opp til den kulturelle, men handler om tilhørighet, og det å være del av et fellesskap. Den

kollektive identiteten definerer hva det innebærer å tilhøre en gruppe eller kategori, hvilke normer som gjelder og hva slags adferd som er forventet (Schiefløe, 2019, s. 309). Her vektla en av deltagerne i min studie det å finne sin plass og ha respekt i møte med andre når hun snakket om tilhørighet.

Man bekreftes i en kollektiv identitet ved å leve opp til forventinger som stilles og ved at man anerkjennes av andre gruppemedlemmer (Schiefløe, 2019, s. 309). Det å bære arbeidsuniform var som nevnt tidligere, noe flere av deltagerne løftet frem som tilhørighetsskapende. Man undrer seg på hvorfor det å bruke arbeidsuniform skaper tilhørighet. Det forstås i lys av identitetskapning. Identitet knyttes til roller, og yrkesrollen kan ofte være sentral for den personlige identiteten (Binder, 2018, s. 114). Ved at ungdom har tatt et yrkesvalg, er hans eller hennes livshistorie i ferd med å finne sin første sammenhengende form (Binder, 2018, s. 200). Elever i en skoleklasse på en yrkesskole har nå startet på den samme yrkesmessige retningen. De er alle i en alder hvor de skal finne sin personlige identitet, og ved at de har gjort samme skolevalg bidrar til likhet i gruppen, og sammen danner de en kollektiv identitet. Det handler om normer, regler, livsstil og språk både i forbindelse med hverdagen, men også yrkesrettet i form av ting de lærer om på skolen. Det er fagspråk, lover, plikter og rettigheter de lærer om knyttet til sitt fagfelt, og det er *de* som går i denne klassen eller på denne linjen som har denne kunnskapen. Dette er relevant å se både som en kulturell dimensjon i den kollektive identiteten, med felles språk, normer og verdier. Samtidig som det kan betraktes som en del av den sosiale dimensjonen som handler om tilhørighet i et fellesskap.

Binder (2018, s. 200) sier at det er trygt å være sammen med andre i denne tiden hvor identiteter dannes og livshistorier tar form. Mennesket har behov for å knytte seg til andre som har samme interesser, verdier og mål som dem selv. Det handler om å danne tilhørighet til likesinnede (Binder, 2018, s. 114). Tilhørighet er et psykologisk behov for å kjenne seg som en del av et «vi». Å kjenne på tilhørighet i en yrkesfagklasse ligger tett opp til kjennetegnene på kollektiv identitet, og bruk av uniform er et funn som er av stor betydning i dannelsen av denne identiteten.

6.2 Trygghetsskapende elementer i en anerkjennende skolehverdag

Maslow viser til behov for trygghet som et elementært behov etter de fysiologiske behovene som ernæring, hvile og forplantning. Når overlevelsen er sikret på dette nivået så rettes oppmerksomheten mot behov av mer sosial karakter. Først trygghet, deretter sosiale behov for tilhørighet og kjærlighet, og det fjerde behovet er anerkjennelse (Schiefløe, 2019, s. 338).

Deltagerne i studien viste til tryggheten de opplevde i ulike settinger i løpet av skolehverdagen. En av deltagerne fortalte at hun satt pris på at skolen har satt ut vanddispensere, slik at hun har tilgang på kaldt vann. Å drikke vann er et grunnleggende fysiologisk behov, som er det første trinnet i Maslows behovspyramide. Det beskrives som det viktigste behovet, som må dekkes før andre behov i pyramiden kan realiseres (Imsen, 2005, s. 383). På den ene siden beskrev deltagerne det som trygt at elevene fikk dekket sine grunnleggende behov, på den andre siden mener jeg dette også handler om deres opplevelse av å bli anerkjent. At de opplevde det som anerkjennende at skolen prioriterer at elevene skal få dekket sine grunnleggende behov. Videre fortalte deltageren, som nevnte vanddispenseren, at hun ville hun drukket mindre vann, om ikke vanddispenseren var et faktum. Det kan sees som en liten prioritering fra skolens side, men det verdsettes som anerkjennende av eleven.

Med utgangspunkt i behovstrianglet beskrives trygghet tosidig, med både en materiell og en sosial side (Schieffloe, 2019, s. 339), og tilgang på kaldt vann, mat i kantinen og steder å være er materielle sider ved trygghet. Disse trygghetsskapende elementene kan også sees i lys av anerkjennelse. For flere av deltagerne fortalte at de opplevde at skolen var opptatt av at de (elevene) skulle ha det bra i skoletiden. Det kom frem både i ulike bilder deltagerne har tatt, og ting som ble fortalt i intervjuene. Deltagerne i min forskning brukte ordet trygghet gjentatte ganger da de snakket om hva de opplever gir tilhørighet i skolehverdagen.

Anerkjennelse var derimot ikke et ord deltagerne selv brukte når de fortalte om hva de opplever gir tilhørighet, men det viste seg som et sentralt og gjennomgående funn i deres beskrivelser. For deres beskrivelser handlet i stor grad om deres opplevelse av ivaretagelse, og skolens tilretteleggelse for at elevene skal få dekket sine behov, som kan forstås som anerkjennende arkitektur. Det omhandlet også det at de opplevde å bli lyttet til og sett i møte med lærere og helsesykepleiere. I en kultur for anerkjennelse blir den enkelte ivaretatt som et subjekt og sikret å dekke sine behov og rettigheter på alle de tre ulike nivåene som beskrevet av Honneth (Jordet, 2020, s. 25).

Det første nivået av anerkjennelse er den private sfære og handler om den private nære relasjonen mellom foreldre og barn, og med venner, men også relasjoner i skolehverdagen som handler om tillit og trygghet (Kristiansen, 2014, s. 78). Anerkjennelse på dette nivået handler mye om menneskets utvikling av selvfølelse og blir beskrevet som den primære anerkjennelsesformen. Deltageren som fortalte om sitt faste møtepunkt med sin venn på mesaninen om morgenen kan ligne den private sfære som beskrevet av Honneth (Kristiansen, 2014, s. 78), hvor hun kjenner på nær, trygg og tillitsfull relasjon med en god venn.

Mennesker med en trygg selvfølelse våger å stå frem og ytre egne behov, tanker og følelser. Dette er primære psykososiale betingelser som trengs for å utvikles som menneske. Det gir oss en følelsesmessig trygghet på at vi er verdt noe, og er nødvendig for å ta plass i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Jordet, 2020, s. 96).

Anerkjennende rettigheter i den offentlige sfære handler om retten til å være inkludert. Her skal alle oppleve å ha de samme rettighetene, pliktene og mulighetene som sine medelever (Jordet, 2020, s. 98). Det tredje nivået av anerkjennelse handler om sosial verdsetting i den sosiale sfære. Det handler om menneskets muligheter til å ta plass på sosiale arenaer og kunne bruke sine kunnskaper og ferdigheter i disse fellesskapene. Her må tryggheten og tilliten fra første nivå, den private sfære ligge til grunn, slik at selvfølelsen trer frem og de våger å delta på den sosiale arenaen (Jordet, 2020, s. 102). Både bildene og intervjuene fortalte at deltagerne opplevde det som anerkjennende at skolen tilrettela for at elevene skal ha det bra på skolen.

Videre ble den sosiale siden ved trygghet vektlagt av deltagerne som en viktig side. Flere av deltagerne i studien tok bilder av døren til både eget og andres klasserom, for å illustrere at i det rommet var det medelever de likte å være sammen med. Videre fortalte de om nære venner i både egen klasse og andre klasser. Det ble også fortalt om medelever i klassen, som ikke var nære venner, men som likevel ble beskrevet som viktig for trygghetsfølelsen de kjente på. Flere pekte på at det var trygt å vite at det er flere å være sammen med i skolehverdagen, og det at det var flere steder de kunne gå for å møte andre ga forutsigbarhet. Det skapte trygghet at hverdagen på mange måter var forutsigbar, slik at de opplevde å ha kontroll på forhold som påvirket deres skolehverdag, dette handlet både om nåtid og fremtid. Opplevelse av trygghet betinges av kontroll over, eller en forutsigbar tilpasning til de ytre forhold som påvirker tilværelsen (Schiefløe, 2019, s. 338).

Den videregående skolen hvor jeg utførte min forskning har ulike rom for praktisk yrkestrening, disse rommene ble løftet frem som viktige tilhørighetsskapende arenaer. I satsingen på folkehelsearbeid i kommunene står det at det er viktig å legge til rette for at alle opplever tilhørighet og kan være del av et fellesskap. Det er viktig at alle opplever mestring, da det bidrar til et positivt selvbylde (Helsedirektoratet u.å. s. 4). Flere av deltagerne vektla at de opplevde det som trygghetsskapende at de har praktiske øvelser med klassen sin i praksisrommet. Både det å skifte til uniformer, det å måtte ta på hverandre i øvelsessituasjoner og øve sammen på praktiske ferdigheter, ble vektlagt som trygghetsskapende. Parallelt med at deltagerne fortalte om trygghet i klassen som har bidratt

til økende tro på seg selv, og med visshet om å bety noe for andre. Dette er grunnlaget for en sunn selvhedelse som skaper utvikling og vekst for individet selv (Jordet, 2020, s. 97). Det forstås også som anerkjennende i den sosiale sfære, at man blir verdsatt for sine kunnskaper, kompetanser og egenskaper i sosiale fellesskap (Jordet, 2020, s. 95).

Anerkjennelse på det sosiale nivå, handler om at det tilrettelegges for muligheter til å delta i det sosiale livet på skolen (Jordet, 2020, s. 115). Samtidig som det manifesterer rettighetene elevene har til å være inkludert og få like muligheter i tråd med læreplanverkets overordnede del. Der står det at skolen skal skape et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Lærere som møter elevene med omsorg, trygghet, varme og empati klarer å etablere gode relasjoner med elevene, dette gjelder både for mindre barn og ungdom. Å bli møtt på denne måten er viktig for elevens helse, selvfølelse og både faglig og sosial læring (Jordet, 2020, s. 227). I min studie pratet og viste deltagerne til tryggheten de opplevde ved å ha trygge voksne i skolehverdagen. Flere av dem fortalte at de satt pris på at lærere viste at de brydde seg om dem, og at de tydelig viste at de var interessert i hvordan elevene i klassen hadde det. Å gå til helsesykepleier ble omtalt som trygge opplevelser. De opplevde å bli akseptert, det bygger på det å både bli sett, lyttet til og forstått. Å akseptere handler om å tolerere og godta eleven for den han eller hun er. Det handler også om å akseptere de måter elevens liv og væremåte kommer til uttrykk på, i tanker, følelser, meninger og adferd (Jordet, 2020, s. 238). Som den ene deltageren sa: «Du kan spørre om angrepillen og de hjelper deg. Andre voksne ville helst spørre og grave, men helsesykepleierne gjør ikke det. De er veldig trygge». Den tryggheten deltageren forteller om her, kan også betraktes fra en annen synsvinkel, nemlig at deltageren opplevde anerkjennende holdninger fra helsesykepleier. For anerkjennende væremåter er måten lærere (og andre voksne) kan bekrefte elevene på. De bekreftes ved å bli sett, lyttet til, forstått og akseptert. En elev opplever å bli anerkjent når en lærer viser i sin kommunikasjon at hun har tiltro til elevens opplevelse av seg selv og sin situasjon. For det er elevens opplevelse av det som skjer i kommunikasjonen som er avgjørende for anerkjennelsen (Jordet, 2020, s. 229). Eleven skal respekteres for sin rett til å eie sin forståelse og opplevelse av sin situasjon. Den voksne trenger ikke være enig i elevens synspunkt, men stå fast ved at eleven eier sin opplevelse av virkeligheten. Da ligger det til rette for en subjekt – subjekt relasjon mellom elev og den voksne i skolehverdagen. Hvis dette ligger til grunn så kan gode dialoger og et godt trygt samspill skapes (Jordet, 2020, s. 238). Deltagerne fortalte om sine opplevelser av å bli verdsatt og respektert for sine behov i skolehverdagen.

Studien til Whitlock (2004, s. 15) viste at positive relasjoner til voksne og mulighet for å være med å ta avgjørelser i saker som angikk elevene selv, var viktige koblinger til trygghet på skolen. Gode relasjoner var viktige for hvor nær tilhørighet elevene følte til skolen (Whitlock, 2004, s. 15). Dette underbygges av doktorgradstudiet til Tvedt (2022) som viste til at lite emosjonell støtte fra lærere og ensomhet er sårbarhetsfaktorer som kan øke sannsynligheten for at elever på videregående slutter på skolen.

Viktigheten av elevenes forhold til lærerne har de senere årene fått større oppmerksomhet, både i pedagogisk forskning og i skolepolitiske debatter. Federici & Skaalvik (2015) sier at kvalitetene på forholdet mellom elev og lærer er sentralt for elevens motivasjon og læring, og har også stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlig opplevelse på skolen. Videre trekkes sosial støtte slik den oppleves for elevene, frem som en viktig faktor. Det skilles mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å føle seg trygge sammen med lærerne, og i hvilken grad de opplever å bli verdsatt, respektert, akseptert og oppmuntret. Instrumentell støtte handler om hvorvidt elevene opplever at de får praktisk veiledning og tydelige råd i skolearbeid. Dette er to ulike former for sosial støtte, men forskning viser at de henger sammen med hverandre, og elevenes opplevelse av støtte fra lærerne gir gjerne utslag i begge formene, både emosjonell og instrumentell (Federici & Skaalvik, 2015).

I min studie hvor en av deltagerne fortalte om besøk hos helsesykepleier, kom det frem at emosjonell støtte i form av å kunne snakke med trygge voksne, og få hjelp og veiledning knyttet til spørsmål om angrepille, var viktig for opplevelsen av både trygghet og anerkjennelse. Et eksempel på instrumentell støtte er en av deltagerens historie fra praksisrommet. Hvor det ble fortalt at der lærte de praktiske prosedyrer knyttet til blant annet forflytning og det å måle blodtrykk. Dette ble vektlagt som noe deltageren satt pris på og synes var relevant med tanke på det hun utdannet seg til. Forskningen presentert av Whitlock (2004, s. 22) la frem at deltagerne i studien var veldig bevisst på og takknemlig for øyeblikk da voksne på skolen ga de hjelp, enten i form av tid til samtaler eller hjelp med andre praktiske ting. Det at rådgiver satt av tid på sin timeplan for å hjelpe elevene med råd og problemer, styrket deltagerens følelse av tilhørighet (Whitlock, 2004, s. 22). Dette er også i tråd med viktigheten av den emosjonelle og instrumentelle støtten som beskrevet tidligere i dette kapittelet.

Elevenes opplevelse av sosial støtte og tilhørighet er ikke bare et resultat av hva den enkelte lærer gjør, men også av det generelle læringsmiljøet i skolen. Læringsmiljøet forstås som de

miljømessige faktorer i skolen som har betydning for eleven både på det sosiale og faglige plan (Federici & Skaalvik, 2015). I min studie ble flere ulike steder på skolen både fotografert og løftet frem i intervjuene som steder de likte å være, enten alene eller i større og mindre grupper. Flere konkrete steder ble nevnt, som blant annet ulike sofagrupper og ute «bak bua». Det kom tydelig frem at steder og samles var viktig for deres opplevelse av tilhørighet.

Whitlock (2004, s. 22) la frem i sin studie at det var viktig for elevenes følelse av tilhørighet at de følte seg synlige. Faktorer som gjorde at de opplevde å bli sett var blant annet at andre visste hva de het, og holdt døren åpen for dem når de kom inn i et rom. Det handlet om de små hverdagslige tingene som bidro til at elevene følte seg sett som en i mengden blant mange, og ikke bare ble tatt for gitt. Det kom også frem i denne studien at elevene synes det var viktig å være synlig som et helhetlig menneske. Ikke bare som eleven i *den* klassen, eller bli puttet i en kategori utfra prestasjoner eller utfordringer hun eller han hadde, men bli anerkjent for alle sine individuelle sider (Whitlock, 2004, s. 23).

Det kom frem i min studie at kantinen og høytalerne som var satt ut i fellesområdet var ting som deltagerne opplevde som anerkjennende. Tingene de fortalte handlet ikke om skoleprestasjoner, men om hvordan arealene er utformet og tilrettelagt med mål om at skoledagen skal være god for elevene. Deltagerne la vekt på dette når de beskrev hva de opplevde ga tilhørighet i skolehverdagen. Elevene trenger bekreftelse på at de er verdifulle som den de er, ikke på hva de presterer (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71). Selvrespekt er et uttrykk for en opplevelse av verdighet, man blir behandlet som et likeverdig menneske som har rettigheter. Ved å bli respektert av andre, vil man også respektere seg selv. En anerkjennende handling er kun anerkjennende om subjektet selv opplever det som anerkjennende, det holder ikke at intensjonen er god (Jordet, 2020, s. 115).

Trygghet er som sagt et begrep som deltagerne i studien brukte mye når de fortalt om hva de opplever gir tilhørighet i skolehverdagen. Samtidig som funnene viste meg at anerkjennelse ligger til grunn for, og er på mange måter en forutsetning for deres opplevelse av trygghet. Dette er en motsetning til Maslows behovspyramide, hvor behovet for trygghet er på trinn to og må oppnås før man klatrer videre i pyramiden, hvor behovet for anerkjennelse kommer på trinn fire (Schiefløe, 2019, s. 338). Derimot i behovstriangelet er anerkjennelse nevnt som en nødvendig prosess for å oppleve tilhørighet, da andre menneskers vurderinger er viktig for oss både sosialt, faglig og når det gjelder det generelle selvilde (Schiefløe, 2019, s. 339).

De tre nivåene hvor tilhørighet bør jobbes med i skolen som beskrevet av Gulløy (2017, s. 137) handler om som nevnt tidligere: skolens fellesskap, klassefellesskap og individuelle relasjoner mellom elev og lærer. Funn i min studie bekrefter at opplevelsen av tilhørighet er viktig på alle disse nivåene, og Baumeister & Leary (1995, s. 497) sier at behovet for å høre til er et sterkt grunnleggende behov i alle mennesker. Skolens arkitektoniske utforming løftes også frem som noe elevene opplever som anerkjennende og som skaper tilhørighet og forståelse som skolens arbeid med fellesskapet. Deltagerne forteller om en opplevelse av å være «vi», hvor både klassetilhørighet, steder og oppholde seg, og bruk av uniform underbygger dette. Parallelt med det at gode trygge voksenpersoner i skolehverdagen, som helsesykepleiere og lærere, er individuelle relasjoner viktige for elevene.

7 Metodiske og etiske refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg gjøre greie for de etiske retningslinjene som ligger til grunn for studien, og hvordan jeg gikk frem for å ivareta disse. Deretter vil jeg se på metodene og gjennomføringen med et kritisk blikk. Avslutningsvis presenteres studiens gyldighet og troverdighet, og dens styrker og svakheter.

7.1 Etiske retningslinjer og godkjenninger

Thagaard (2018, s. 22) presenterer forskningsetiske retningslinjer knyttet til tre aspekter: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er at forskeren må ha deltagerens informerte samtykke. I dette ligger det at forskeren må informere om hva som skal forskes på, hva som er formålet med forskningen, hvem som får tilgang til informasjonen og hvordan resultatene er tenkt brukt. I de sammenhenger hvor det er relevant skal det også informeres om hvem som har finansiert prosjektet. Dette gir deltagerne et grunnlag for å vurdere om de ønsker å være med i prosjektet og vil gi sitt samtykke til dette (Thagaard, 2018, s. 22).

I mitt prosjekt ga jeg deler av denne informasjonen da jeg var rundt i klassene og informerte om min forskning. På første individuelle møte med deltagerne gjentok jeg også all informasjon grundig og gikk punktvis igjennom infoskrivet (vedlegg 2). De fikk også utdelt dette skriftlig og skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Jeg informerte særlig om at de kunne trekke seg fra prosjektet om de ønsket det, uten at det krevde noe begrunnelse.

Deltagerne i mitt prosjekt var eldre enn 16 år og det er da ikke noe krav om samtykke fra foreldre.

Selv om deltagerne har gitt sitt samtykke i starten av prosjektet, har forskeren et etisk ansvar gjennom hele forskningsprosessen. Hvis resultatet fra forskningen er av en slik art at det kan identifisere deltagerne eller et konkret miljø i publiseringen, er det viktig at deltagerne også samtykker til dette. Siden forskeren ikke på forhånd kan vite hvilke resultater som vil komme frem i datamaterialet, er det viktig å være bevisst sitt etiske ansvar (Thagaard, 2018, s. 24).

Det skal være umulig å identifisere deltagerne i studien, og publisering og formidling av forskningsmaterialet skal være anonymt (Thagaard, 2018, s. 24). I mitt prosjekt ble deltagerens navn erstattet med en kode som ble lagret adskilt fra annen data. I og med at metoden photovoice innebærer bruk av bilder, ble det noen ekstra etiske hensyn å ta. Blant annet det at deltagerne ikke kunne ta bilder av gjenkjennbare personer. De fikk informasjon om at hvis slike bilder ble tatt og sendt til meg, ville de bli slettet og/eller makulert og ikke tatt med som en del av forskningsmaterialet. I tabell 1 (s. 26) hvor det er et utdrag for datamaterialet vises et bilde som en av deltagerne har tatt av døren til eget klasserom. På denne døren var det bilder av alle elevene i klassen, disse bildene ble sladdet av deltageren før hun sendte det til meg, jeg valgte også å sladde navnet på klassen.

En annen problemstilling jeg stod overfor var hvorvidt deltagerne skulle bruke engangskamera eller fotografere med egen mobiltelefon. I og med at deltagerne skulle ta bilder i løpet av egen skoledag, synes jeg det kunne bli avslørende for deres deltagelse i prosjektet om de gikk rundt og fotograferte med et engangskamera. De risikerte da å få spørsmål fra andre elever på skolen om hva de holdt på med. Også deltagerne seg imellom kunne dra kjensel på hverandre, ved at de begge gikk rundt og fotograferte med engangskamera, og på den måten skjønne at de begge var deltagere i forskningsprosjektet. Da kommunikasjonen med NSD bekreftet at det var uproblematisk at de brukte egen mobiltelefon (vedlegg 3), var det betryggende for mitt ansvar for å sikre konfidensialitet.

Som forsker har man ansvar for at deltagerne ikke blir utsatt for uheldige virkninger ved å være med i prosjektet. Deltagerens integritet, medbestemmelse og frihet skal respekteres. Det er forskerens etiske ansvar å sørge for å beskytte deltagerens integritet ved å forsøke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2018, s. 26). Jeg så ikke noen særlig fare for negative konsekvenser ved å delta, siden det jeg pratet med deltagerne om

var positive ting i livet deres. Det ville vært annerledes om jeg pratet om mangel på tilhørighet.

I tråd med prosedyren i masterhåndboken sendte jeg prosjektsøknad til NSD personverntjeneste (vedlegg 1), da den ble godkjent, ble det også sendt søknad til fakultetets etiske komité (FEK) (vedlegg 5).

7.2 Kritisk blikk på valg av metoder og gjennomføring

Photovoice har som mål å løfte grupper i samfunnet som har lite innflytelse på politiske arenaer, og bidra til at de som sjeldent hever stemmen blir hørt. Paradoksalt så er det som er målsetningen med metoden, også det den kritiseres for. Til tross for bevisst innsats så klarer ikke metoden alltid å balansere makten mellom forsker og deltager. Deltagerne blir beskrevet som marginale, sosialt usynlige, sårbare og som en ekskludert gruppe på politiske arenaer. Når forskeren velger å bruke photovoice som en metode mot en utpekt gruppe, er allerede gruppen satt i bås som blant annet marginale, usynlige, og som en gruppe mennesker som ikke blir hørt, nettopp derfor er metoden ofte valgt. Metoden velges åpenbart med de beste hensikter, med mål om å løfte deltagerens stemme. Det er forskeren som har definert tema, og som kanskje ikke deltagerne selv ser som aktuelt (Sutton – Brown, 2014, s. 182). Dette stiller blant annet spørsmål om hvem sin stemme er det som egentlig blir hørt, og også to viktige etiske spørsmål:

- 1) Hvem har makt til å definere andre mennesker?
- 2) Beskriver gruppen av deltagerer også seg selv på denne måten, eller er det et bilde andre (forskeren) har på dem?

Det kan vise makt ved å være den som er i posisjon til å definere andre. Forskeren blir også da den sterke som er i opposisjon og med makt, mens deltagerne er en homogen gruppe som er maktesløse og må hjelpes (Sutton – Brown, 2014, s. 182).

Photovoice er beskrevet som en metode som gir mer makt til - og er frigjørende for deltagerne. Det er viktig for forskeren å vite at metoden kan være det, men samtidig være observant med tanke på å gjenkjenne at metoden også kan være sårbar for maktubalanse. Det er en viktig bevisstgjøring for forskeren å ta med seg, og også vite at dette kan utjevnes ved at deltagerne involveres i valg av tema, analysen og å utforme tekst til bildene (Sutton – Brown, 2014, s. 183).

Som beskrevet tidligere, hadde metoden et annet fokus i mitt forskningsprosjekt, enn å skulle løfte sårbare gruppers problemstillinger. Selv om jeg i rekrutteringsprosessen søkte etter

deltagere som kunne fortelle om deres opplevelse av tilhørighet, så var jeg forberedt på at det kunne komme historier om mangel på tilhørighet, eller andre temaer som kunne oppleves som vanskelige. Selv om tematikken er av positiv ladet karakter, så kan man i intervjuene komme innom temaer som er følsomme for deltagerne. Jeg reflekterte omkring hvordan å følge opp eventuelt vanskelige temaer, skal jeg trøste om det blir behov for det, eller råde deltageren til å ta kontakt med helsesykepleier på skolen? Her er fallgruvene at forskeren både kan fremstå som en terapeut som vil hjelpe deltageren, og også motsatt distansere seg fra deltagerens reaksjon, med fare for å fremstå kald og uinteressert (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Dette var ikke en problemstilling jeg møtte på, og trengte å ta stilling til i intervjuene.

7.3 Studiens gyldighet og troverdighet

Begrepet troverdighet er et nøkkelbegrep når kvalitativ forskning skal vurderes. Det kan fange opp både forskerens, deltagerens og leserens erfaringer med de fenomener som forskningen undersøker. Både reliabilitet og validitet er sentralt i vurderingen om forskningen vurderes som troverdig (Thagaard, 2018, s. 187).

Reliabilitet knyttes til en kritisk vurdering om hvorvidt undersøkelsene er utført på en nøyaktig, tillitsvekkende og pålitelig måte. Det handler i stor grad om hvorvidt de tolkningene forskeren har kommet frem til er gyldig i forhold til den virkeligheten som studeres.

Reliabilitet er et innarbeidet begrep i kvantitativ forskning, og handler i utgangspunktet om at en annen forsker skal kunne benytte de samme metodene, og da komme frem til de samme resultatene. Dette er ikke et relevant kriterium innenfor det syn på kvalitativ forskning som presenteres i nyere litteratur (Thagaard, 2018, s. 187). For det første benyttes ikke strukturerte datateknikker og ofte er datasamlingen styrt av samtalen. For det andre er observasjoner verdiladede og kontekststøtthengige, og forskeren bruker seg selv som et instrument. Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og det er da ikke mulig å sette seg inn i fortolkningsprosessen (Johannessen et. al., 2004, s. 195). Tidligere var kvalitative metoder forankret i et positivistisk vitenskapssyn, med vekt på objektivitet, på den måten at utviklingen av kunnskap ble sett på som uavhengig av forskerens deltagelse. Dette har endret seg i takt med at man ser kvalitative metoder i et annet perspektiv, hvor det sentrale er at man ser at den forståelsen som utvikles i forskningen, er basert på interaksjonen mellom forsker og deltager på forskningsarenaen. Reliabilitet handler om at forskeren må redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, og også argumentere for verdien av resultatene. Forskeren må være nøyaktig og konkret i forklaringen av fremgangsmåten som er brukt i utviklingen av data. Det handler om å gjøre forskningsprosessen transparent og

detaljert, slik at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen steg for steg. Dette er reliabilitet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 187).

Validitet handler om hvordan vi tolker data og hvilke resultat forskningen gir. Det handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til. Her er også gjennomsiktighet av arbeidsprosessen og valg av teoretisk ståsted viktig. Slik at det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for tolkninger synliggjøres, og også hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger som forskeren kommer frem til. Validiteten styrkes ved at forskeren gjennomgår analyseprosessen kritisk (Thagaard, 2018, s. 189).

I mitt arbeid med å utvikle data var jeg nøye med og hele tiden være bevisst min fremgangsmåte, og detaljert beskrive steg for steg i prosessen. I forklaringen av metoden photovoice, så forklarte jeg først den trinnvise prosessen for metoden generelt. Deretter forklarte jeg den stegvise gjennomføring av hvordan *jeg* benyttet photovoice som en metode for datainnsamling. Dette for i størst mulig grad å gjøre arbeidet gjennomsiktig slik at andre kan se for seg og forstå gangen i det som ble gjort. Jeg var opptatt av å gjøre det detaljrikt og forklarende, slik at de utvelgelser og avveininger jeg gjorde underveis fremsto som forståelige. Samtidig som jeg var tydelig i kritikken av metoden, for å kunne vise lesere at jeg evner å se kritisk på egne valg. Dette er viktig for å fremstå som både tillitsvekkende og pålitelig, som er to viktige faktorer i reliabiliteten i kvalitativ forskning.

I spørsmål om validitet gikk jeg detaljert igjennom hvordan jeg tolket data og hvilke funn som ble gjort. Jeg beskrev de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for tolkningene og fant frem til aktuell forskning som underbygger mine funn, samtidig som jeg var bevisst på å se etter empiri som kunne motbevise mine funn, dette fant jeg ikke. Ved å beskrive analysen detaljert, vise til sitater fra deltagerne og ha med relevant teori, forsøkte jeg å begrunne og argumentere for de tolkninger jeg fant. Min veileder var også involvert i denne prosessen og sammen drøftet vi funn og stilte spørsmål om de tolkninger som var gjort. Dette var en grundig prosess, hvor jeg tok flere runder med datamaterialet før jeg ble fornøyd. Det er viktig i denne prosessen å stille spørsmål om de tolkninger som blir gjort stemmer overens med den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189).

Denne studien har allerede påvirket praksis på den aktuelle skolen hvor studien ble gjennomført, ved at det blant annet har blitt kjøpt inn like skjorter til klasser som tidligere ikke brukte dette. Skolens bibliotek skal også pusses opp, og i planleggingsprosessen rundt

dette er de nå mer bevisst på å lage flere soner og steder elevene kan sitte, i tråd med funn i denne studien. Dette vil jeg komme mer tilbake til i siste kapittel.

7.4 Studiens styrker og svakheter

De som meldte seg til å være med i mitt prosjekt, var fem jenter og en gutt. For å sikre en større bredde burde det optimalt sett vært en jevnere kjønnsfordeling. Jeg hadde på forhånd planlagt fem eller seks deltagere, når da disse seks meldte seg, så ble det riktig for meg å benytte dem, og ikke forkaste noen av jentene for å rekruttere flere gutter. Det var heller ikke aktuelt å rekruttere flere deltageren. Som Thagaard (2018, s. 56) sier så bør ikke antall deltagere i en studie være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Både tid og ressurser vil derfor sette begrensninger for størrelsen på utvalget. Kvalitative studier omhandler ofte også personlige temaer som oppleves nærgående, det kan derfor være utfordrende å finne personer som er villig til å stille opp som deltagere (Thagaard, 2018, s. 56).

Thagaard (2018, s. 57) tar opp problemstillingen omkring hvem de menneskene som er villig til å delta i studien er. Det pekes på at de som melder seg til studier ofte kan føle at de i større grad enn gjennomsnittet opplever å mestre sin livssituasjon, og at innsyn i deres liv ikke oppleves vanskelig. I motsetning til de som opplever utfordrende sider ved fenomenet som studeres, og da kan oppleve innsyn som invaderende og vanskelig. Ved å bare få høre historiene til de som opplever fenomenet som *godt* og ønsker å fortelle, kan gi en skjevhet i svarene som datamaterialet gir. Hva med historiene som *ikke* blir fortalt? (Thagaard, 2018, s. 57)

I mitt prosjekt så ønsket jeg å finne svar på: *Hva opplever ungdom gir tilhørighet i skolehverdagen?* Da jeg var rundt i ulike klasser for å rekruttere deltagere, formidlet jeg at det er dette jeg ville finne ut av. Jeg fortalte at det er de ulike historiene om fenomenet tilhørighet i skolehverdagen jeg ville løfte, i dette så lå også en strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018, s. 54). Slik at de som meldte seg opplever å høre til, og at det da ikke er en stor fare for at den andre siden av historien, mangel på tilhørighet vil skape skjevhet i materialet. Nettopp fordi jeg var målrettet etter å finne svar på problemstillingen i rekrutteringen av deltagere i denne forskningen.

Jeg hadde etiske refleksjoner omkring historien til de elevene som ikke opplever tilhørighet i skolehverdagen, de ble på en måte ekskludert fra dette prosjektet, ved at det ikke var deres opplevelse jeg ønsket å få kunnskap om. Jeg er bevisst på at deres opplevelser og historier er

vel så viktige. Samtidig så gjorde jeg noen avveininger, og min hensikt med å høre historiene til de som opplever tilhørighet, er nettopp å kunne bidra med kunnskap som kan hjelpe de som opplever mangel på dette.

Som nevnt i tidligere kapittel så jobber jeg på den videregående skolen hvor prosjektet ble gjennomført. Ingen av deltagerne i studien var egne eller tidligere elever, og jeg var som sagt, rundt i klassene og fortalte om prosjektet slik at de som ville være med kom til meg, og jeg drev ingen aktiv rekruttering. Det ble også gitt klarsignal fra skolens ledelse til å gjennomføre prosjektet. Det kan nok tenkes at det kunne vært etiske utfordringer om prosjektet hadde hatt som mål å avdekke negative sider, og det kunne også problematisert bruk av bilder.

I og med at jeg jobber med ungdom i det daglige og er opptatt av hvordan de har det på skolen, har jeg tanker og meninger om hva som gir tilhørighet for dem i skolehverdagen. I møte med datamaterialet, særlig i analysen, så ble disse antagelsene med meg. Mitt engasjement og begeistring for å finne «svar» ble på mange måter påvirket av min forforståelse. Det ble til at jeg tidvis lette etter bekreftelse på det jeg trodde på, mer enn at jeg fanget opp de ulike deltagerens beskrivelser. Jeg ble etter hvert bevisst «forforståelsesfellen» jeg var i ferd med å gå i. Jeg gikk da tilbake til litteraturen og leste meg igjen opp på fenomenologiens vitenskapsteori for å skjerpe sansene, og da møte materialet med nytt fokus og bevissthet om å sette min egen forforståelse i parentes. Jeg analyserte da store deler av datamaterialet på nytt, med et mer åpent sinn og andre funn ble synlige.

8 Oppsummering og konklusjon

Målsetningen med denne forskningen var å finne ut hva ungdom opplever gir tilhørighet i skolehverdagen, for å få kunnskap til å hjelpe de som opplever mangel på dette. Konklusjonen i denne studien er at det de opplever gir tilhørighet er sammensatt av flere faktorer. Det handler om både identitetsskapende fenomener, trygghet og opplevelse av å bli anerkjent.

Identitet skaper tilhørighet for elevene ved at de er del av et fellesskap med andre som har de samme verdiene og målsetningene som de selv har. Både den kollektive og den personlige identiteten utvikles når de opplever å høre til med andre som har tatt samme valg. Samtidig er det identitetsskapende at det synes for utenforstående at eleven er del av et «vi», med blant annet like arbeidsuniformer. Trygghet gir tilhørighet ved at elevene vet at de har mulighet til å være sammen med andre mennesker på skolen. Det handler om både medelever og venner de

kan oppsøke og være sammen med. Det gir også trygghet å vite at det er ansatte på skolen, som lærere og helsesykepleiere, som er tilgjengelig for dem. Det er trygghet i forutsigbarheten elevene opplever ved at andre er der for dem. Anerkjennelse kommer frem i studien ved at elevene opplever å bli sett, respektert og at de selv opplever at skolen tilrettelegger for at de skal ha det bra i skolehverdagen, dette bidrar også til at de opplever trygghet. Det at elevene opplever at skolen er arkitekturisk utformet med det beste for elevene i tankene, er noe de opplever som anerkjennende, som igjen også gir de opplevelse av tilhørighet.

9 Implikasjon for praksis og videre forskning

Punktum for dette prosjektet er ikke et endelig slutt punkt for arbeid videre med dette viktige temaet: ungdom og tilhørighet i skolehverdagen. Det å jobbe med dette prosjektet har gitt meg mange tanker omkring hvor veien bør gå videre. For funn fra denne studien tegner opp flere aktuelle områder som det kan være lurt å sette søkelys på fremover. Her vil jeg presentere endringer studien allerede har ført til lokalt på den aktuelle skolen, og jeg vil også dele tanker om videre forskning.

9.1 Implikasjoner for praksis

Noen tiltak er allerede igangsatt. Med utgangspunkt i funn om arbeidsuniform har skolen jeg gjennomførte studien på, gått til innkjøp av like skjorter som elevene kan bruke når de har praksis på ulike helseyrker på vg1, i et fag som heter yrkesfaglig fordypning (YFF). Tidligere var dette kun på vg2, hvor de har valgt retning mot fagbrev at de gikk i like uniformer.

Funnene fra denne studien viste verdien av at elevene på vg1 også skal få kjenne på denne identiteten og følelsen av å passe inn, selv om de ikke er i praksis i like stor skala som vg2 elevene. Dette er et tiltak som elevene ser ut til å sette pris på. Elevene er satt sammen på kryss og tvers av ulike klasser og rullerer på de ulike yrkesfagene. Flere av lærerne gir tilbakemelding på at like skjorter bidrar til at elevene kommer raskere i kontakt med hverandre og blir fortere kjent, og at elevene ofte etterspør skjortene ved starten av dagen.

Et annet viktig fokusområde videre er at skolen er bevisst på at elevene har steder å være sammen. Det å ha sofagrupper, benker og soner rundt omkring på skolen, både inne og utendørs er relativt enkle og rimelige tiltak skolen kan utarbeide og satse på, med mål om flere tilhørighetsskapende arenaer. Biblioteket på denne aktuelle skolen skal nå foreta en

oppussing, og vil da ha mer fokus på soner og sofagrupper, og tilrettelegge for steder hvor elevene kan samles i større grad enn de kan i dag.

Dette her er eksempler fra endringer i praksis på den aktuelle skolen. Jeg mener at funnene fra denne studien også kan ha relevans på andre skoler særlig med tanke på anerkjennende utforming av arkitekturen på skoler, men også på fenomener som er identitetsskapende med for eksempel bruk av arbeidsuniformer, der hvor det faller naturlig.

9.2 Implikasjon for videre forskning

I dette forskningsprosjektet var jeg ute etter å få kunnskap om hva elever på videregående skole opplever gir tilhørighet i skolehverdagen. Videre forskning bør være å få kunnskap om ungdom som opplever mangel på tilhørighet. Disse elevene som faller utenfor, og ikke opplever å høre til, fortjener absolutt også å bli hørt. Det kunne vært interessant å bruke samme studiedesign og la ungdom ta bilder av det de i skolehverdagen opplever gir mangel på tilhørighet, i kombinasjon med intervju.

Deltagerne i min studie var elever på et helsefaglig utdanningsprogram ved en yrkesskole. Det hadde vært interessant å ha samme studie på andre yrkesfaglige skoler, og også på studieforbereende linje. Ville funnene vært like, eller vil det vært store ulikheter? Særlig på studieforbereende linjer vil jeg anta at arbeidsuniform nok ikke ville kommet som en tematikk. Derimot ville kanskje andre ting og fenomener bli synliggjort som viktige momenter i det å oppleve tilhørighet i skolehverdagen.

En annen side som jeg har fundert mye på i dette arbeidet, er andre læreres meninger og tanker omkring tematikken, da jeg selv ble bevisst min egen forforståelse i arbeidet med denne studien. Det hadde vært av stor interesse og undersøkt hva lærerne mener gir elevene tilhørighet i skolehverdagen. Det kunne også vært interessant å sammenligne hva lærerne mener elevene trenger, med det elevene selv opplever som sentralt for å oppnå tilhørighet.

De seks deltagerne i min studie, delte alle av sin opplevelse av tilhørighet i skolehverdagen. Jeg er nysgjerrig på om de også opplever tilhørighet på andre arenaer i hverdagen. Det hadde vært spennende å forske videre på om tilhørighet på en arena har betydning for tilhørighet på andre arenaer. Dette er absolutt viktig kunnskap å få rede på for å kunne møte ungdom som opplever mangel på tilhørighet med riktig verktøy på riktig arena. Da ville opplevelsen av fenomenet tilhørighet sees og forstås fra flere ulike kontekster og arbeidet med dette kan være enda mer helhetlig i møte med våre ungdommer som opplever mangel på tilhørighet.

10 Referanseliste

- Bakken, A. (2022) *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 5/22. Oslo: NOVA, OsloMet. [Ungdata-rapport 2022 \(oslomet.no\)](https://oslomet.no/ungdata-rapport-2022)
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995) *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. (PDF) [The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation \(researchgate.net\)](https://researchgate.net/publication/233511111)
- Binder, P-E. (2018) *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019) *Reflecting on reflexive thematic analysis*. *Qualitative research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, 589-597. [Reflecting on reflexive thematic analysis \(tandfonline.com\)](https://tandfonline.com/doi/10.1080/17513758.2019.1644488)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Erikson, E.H. (2000) *Barndommen og samfunnet*. (2.utg.). Gyldendal akademiske.
- Erikson, E.H. (1992) *Identitet, ungdom og kriser*. Hans Reitzels forlag.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2015) *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. utdanningsforskning.no
- Folkehelseinstituttet. (2018) *Ti store folkehelseutfordringer i Norge. Hva sier analyse av sykdomsbyrde?* [Microsoft Word - Notat folkehelseutfordringer endelig versjon.docx \(fhi.no\)](https://www.fhi.no/globalassets/dokument/rapporter/2018/microsoft-word-notat-folkehelseutfordringer-enderlig-versjon.docx)
- Gulløy, E. (2017) Skole + tilhørighet = lokal tilhørighet? I M. Bunting & G.H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet, kompetansekrav og ungdomsfelleskap*. (s. 124 – 153). Cappelen Damm akademiske.
- Helsedirektoratet (u.å) *Program for folkehelsearbeid i kommunene 2017 – 2027*, hentet 17/2 2023 fra [Program for folkehelsearbeid i kommunene 2017-2027 \(helsedirektoratet.no\)](https://helsedirektoratet.no/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene-2017-2027)
- Honneth, A. (2007) *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L. (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Jakobsen, T. G. (2021) *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Jordet, A. N. (2020) *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm AS.
- Kristiansen, A. (2014) *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverk for kunnskapsløftet 2020 [3.1 Et inkluderende læringsmiljø \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del)

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Madsen, O.L. (2018) *Generasjon prestasjon, hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Mæland, J. G. (2021) *Forebyggende helsearbeid – folkehelsearbeid i teori og praksis* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Norheim, B. *Maslows behovspyramide*. (<https://ndla.no/article/31212>). CC BY-SA 4.0.
- Prop. 121 S (2018 – 2019) *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse*. Helse – og omsorgsdepartementet.
- Repstad, P (2007) *Mellom nærhet og distanse*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Schiefloe, P.M. (2019) *Mennesker og samfunn, innføring i sosiologisk forståelse*. (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Schilling, M. (2004) *Menneskets psykologi*. Munksgaard Danmark.
- Skaalvik, E, M. & Skaalvik, S. (2017) Elevenes selvverd, et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elvenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademiske.
- Skogen J.C., Smith O.R.F., Aarø L.E., Siqveland J. & Øverland S. (2018) *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt. Rapport 2018*, Oslo: Folkehelseinstituttet, [Microsoft Word - Forebygging_endelig versjon publisering.docx \(fhi.no\)](#)
- Sutton – Brown, S.A. (2014) *Photovoice: A Methodological Guide, Photography and Culture*, 7:2, 169 – 185, [Photovoice: A Methodological Guide \(tandfonline.com\)](#)
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tvedt, M. S. (2022) *Supported to Stay in School How Students' Perceptions of the Psychosocial Learning Environment are Related to Intentions to Quit Upper Secondary School* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger] [Supported to Stay in School: How Students' Perceptions of the Psychosocial Learning Environment are Related to Intentions to Quit Upper Secondary School | UiS Scholarly Publishing Services](#)
- Voksne for barn (2020) – *Det må jo ha vært min skyld. En rapport om utenforskap hos barn og unge*. Voksne for barn. [Utenforskapsrapport sider lavoppløst.pdf \(vfb.no\)](#)
- Wang, C.C. (2006) *Youth participation in Photovoice as a strategy for community change*. Journal of community practice 14: 1 – 2, 147 – 16, [Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change \(tandfonline.com\)](#)
- Warne, M. (2012) *Med våra ågon – en metodebok om photovoice*. Mitt universitet, institusjon for helsevitenskap – Sverige.

Whitlock, J. (2004) *Places to be and places to belong. Youth Cennectedness in School and Community*. ACT for Youth Family Life Development Center Cornell University.

Vurdering av behandling av personopplysninger

- 10.08.2022 **Referansenummer**
879150

Vurderingstype

Standard

Dato

10.08.2022

Prosjektittel

Ungdom og tilhørighet – gjennom deres øyne

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

Prosjektansvarlig

Gunnhild Ruud Lindvig

Student

Helena Gajic Berg

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (for eksempel spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring,

oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ungdom og tilhørighet – gjennom deres øyne

Mitt navn er Helena Gajic Berg. Jeg er masterstudent på Universitetet i Agder og skal gjennomføre et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet, hvor jeg vil undersøke hva som gjør at ungdommer opplever tilhørighet i skolehverdagen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hva ungdommer opplever gir tilhørighet i deres skolehverdag. Kunnskap om dette er viktig for folk som jobber med ungdom som kjenner på mangel av tilhørighet på skolen. Jeg ønsker å få svar på følgende spørsmål:

Hva opplever ungdom gir tilhørighet i skolehverdagen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette infoskrivet fordi du har sagt ja til å delta i dette forskningsprosjektet. Jeg er interessert i å snakke med seks elever mellom 16 og 19 år og som ønsker å fortelle meg om deres opplevelse av «å høre til» på skolen. Er du en av dem? Da vil jeg gjerne snakke med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne undersøkelsen bruker intervju og photovoice som metode. Som deltager i undersøkelsen vil du og jeg først møtes til en liten samtale hvor jeg forteller deg om prosjektet og hvordan det skal gjennomføres. Etter den første samtalen vil jeg be deg ta bilder av steder, gjenstander eller situasjoner som gir deg en opplevelse av tilhørighet i skolehverdagen. Du tar da bilder med egen mobil og velger ut fem bilder som vi skal prate om i intervjuet. Du velger da om du vil skrive ut bildene selv og ta med til intervjuet, eller sende de på e-post til meg (Det siste innebærer at jeg får epostadressen din). Det er viktig at du ikke tar bilder som viser mennesker som kan gjenkjennes.

I intervjuet vil jeg be deg fortelle om bildene du har valgt ut, og på hvilke måter du mener motivene på bildene viser tilhørighet for deg. Dette intervjuet vil ta omkring 30 - 40 minutter. Intervjuet vil ligne mye på vanlige samtaler, men jeg vil ta lydopptak, slik at jeg kan skrive

ned nøyaktig hva du har sagt. Bildene du har valgt ut og de skriftlige intervjuene blir det datamaterialet som jeg skal bruke i forskningsprosjektet mitt. Jeg vil gjerne også ha mulighet til å kontakte deg igjen en tredje gang om det skulle komme opp flere ting jeg lurer på.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Publisering av resultater er en nødvendig del av forskningsprosessen. All publisering skal gjøres slik at enkelt deltakere ikke skal kunne gjenkjennes, men jeg plikter å informere deg om at vi ikke kan utelukke at det kan skje.

- Det er kun jeg (Helena Gajic Berg) og veilederen min som har tilgang til opplysningene du gir.
- Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil lagres på UIA sin server, med tofaktorautentisering.
- Bilder vil kodes for å bevare anonymitet og de vil oppbevares innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dette prosjektet er planlagt å avsluttes juni 2024. Når masteroppgaven er godkjent vil personopplysninger og lydfiler slettes. Bilder og skriftlige intervju i anonymisert form vil oppbevares til seinere bruk i forskning.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent, Helena Gajic Berg, mobil: 41917493, mail: helena.berg@vtfk.no
- Veileder, Gunnhild Ruud Lindvig, mail: gunnhild.r.lindvig@uia.no

- Universitetet i Agders personvernombud, Trond Hauso mobil: 93601625, mail: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunnhild Ruud Lindvig
(Forsker/veileder)

Helena Gajic Berg
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdom og tilhørighet – gjennom deres øyne*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (to-tre ganger)
- å delta i photovoice (ta bilder og snakke om dem)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Dialog med NSD om bruk av mobiltelefon til fotografering

TILKOBLET Markus Celiussen

Hei, hva kan jeg hjelpe deg med? 13:31

13:39 Hei. Jeg har en masterstudent som vil studere hva som gir ungdommer i vid.g.skole en opplevelse av tilhørighet i skolehverdagen. Hun vil bruke metoden photovoice, som vil si at hun ber aktuelle elever ta bilder (uten identifiserbare personer) av steder/ting/aktiviteter på skolen som illustrerer tilhørighet for dem selv (hver for seg). Utvalgte bilder blir utgangspunkt for et personlig intervju med den enkelte elev. Bilder som eleven selv velger ut, vil altså inngå i datamaterialet. Kan elevene da ta bilder med egen mobil og sende de utvalgte bildene pr mail til masterstudenten (forskeren)? Hvis elevene alternativt får utdelt engangskamera, kan observante medelever observere hvem som er med i et forskningsprosjekt. Og det er vel ikke uproblematisk?

Dersom dere innhenter samtykke til deltagelse og informerer om at de bruker egen mobil og sender bilder, evt. at de får utdelt kamera så er det i utgangspunktet ikke problematisk. 13:44

13:45 Flott. Det forstår jeg som at forskeren kan gi elevene valget mellom å bruke egen mobil og å få utdelt engangskamera. Riktig?

Det kan de gjøre. Så lenge deltagere mottar god informasjon om hva deltagelse innebærer bør begge deler la seg gjennomføre. 13:47

13:50 Flott. Utgangspunktet mitt var at jeg trodde det var problematisk å bruke mobiltelefon til innhenting av data. Men da forstår jeg at det er greit når det er informantene som bruker egen mobil og de har samtykket til å sende bildene pr mail. Riktig?

Det går fint. Det vil i utgangspunktet være bedre om de mottar et engangskamera ettersom du da ikke vil behandle elevenes epost/tlf nummer, samtidig blir det vanskeligere å kontrollere for hvilke bilder du samler inn ettersom du ikke får sett disse før etter at de er fremkalt. 13:53

13:54 Takk 😊 Da tror jeg at jeg har fått vite det jeg trenger. Ha en fin dag videre!

Bare hyggelig, takk og i like måte! 13:54

Intervjuguide

Tema: Ungdom og tilhørighet – gjennom deres øyne

Problemstilling: Hva opplever ungdom gir tilhørighet i skolehverdagen?

Første møte: info om prosjektet, personvern og fotografering

Andre møte: etter fotograferingen

- Vi tar for oss ett og ett bilde og prater oss igjennom det med utgangspunkt i guidens spørsmål 1 til 3:
 1. Fortell meg om bildet – beskriv bildet – hva skjer i bildet som gjør at du opplever tilhørighet i skolehverdagen?
 - Mennesker
 - Sted
 - Situasjon
 - Annet
 2. Hva er grunnen til at du tok dette bildet (fremfor andre bilder), hva gjorde nettopp dette spesielt?
 3. Kan du fortelle meg mer om på hvilken måte motivet i dette bildet viser tilhørighet for deg?

- Avslutningsvis etter vi har vært igjennom alle bildene, så vil disse spørsmålene stilles:
 4. Er det mer du vil fortelle om dine utvalgte bilder?
 5. Er det mer du vil fortelle om, som har betydning for hva du opplever gir tilhørighet i skolehverdagen?

Vedlegg 5: FEK godkjenning



Helena Gajic Berg

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 21/09/2022

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Ungdom og tilhørighet - gjennom deres øyne

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO