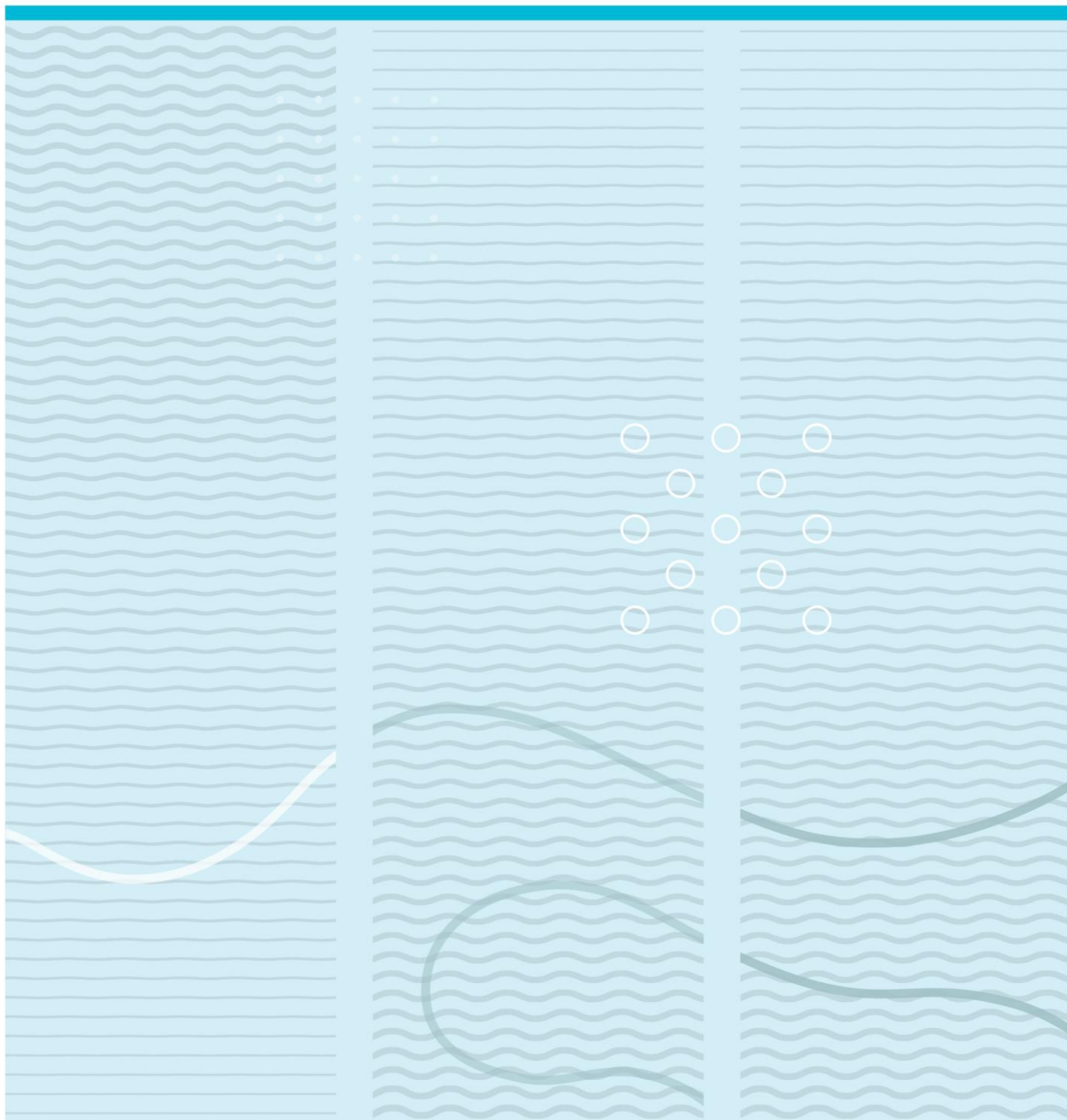


Anniken Dale Lindgren

One for all and all for one

En kvalitativ undersøkelse av ungdommers venns­kaps­relas­joner på en indisk internatskole



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for sosialfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2017 Anniken Dale Lindgren

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Det er et økende behov i Norge for bred og grunnleggende kunnskap om India, da Norge beskrives som et flerkulturelt samfunn (Nieuwenhuys, 2009, s. 148; Thorbjørnsrud, 2009, s. 201). Derfor kan man hevde at man i Norge behøver kulturell kunnskap for bedre å kunne forebygge problemer som kan være et resultat av kulturelle forskjeller blant ungdom. I tillegg kan et fokus på ungdommers vennskap, gi et bidrag til å forebygge for psykiske problemer blant unge (Allen, Uchino, & Hafen, 2015, s. 1580-1581). Derfor bygger denne avhandlingen på en kvalitativ studie av ungdommer på en indisk bahá'í-preget internatskole sine vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver. Oppgavens tema forsøkes belyst gjennom intervjuer av 8 informanter. I tillegg ble det gjennomført deltakende observasjoner av 15 informanter og informantene fikk en skriftlig skoleoppgave. Jeg undersøkte følgende problemstilling:

Hvilke vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver har ungdom som går på internatskolen?

Studiens funn viser at vennskap var svært viktig for ungdommene som bodde på internatskolen. Ungdommenes vennskapserfaringer refererer til hvordan de er venner og hvordan de utfører vennskap. Vennskapsperspektiver refererer til hvilke egenskaper som ungdommene betrakter som viktige i en venn. Ungdommens vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver på internatskolen synes å være formet av ulike forventninger både fra skolens og venner, den sårbare situasjonen de befant seg i, internatskolens kontekstuelle ramme, den indiske kulturen, gjensidig forpliktelse og egenskaper spesielt knyttet til ungdomstiden.

I analysen benyttes ulike teoretiske perspektiver hentet fra blant annet Goffman, Bourdieu, Honneth og Giddens. Videre benyttes teori hentet fra Parekh, Kvello, Ulset, Ridge & Millar, og Frønes. Materialet er todelt:

(1) Ungdommenes vennskapserfaringer kan grovt sett sies å sentrere rundt samhörighet og uenigheter, deres relasjon til lærere og venners påvirkning av beslutninger. Man kan hevde at samhörigheten som hadde oppstått blant ungdommene på internatskolen,

resulterte i at venner ble betraktet som familie og at de gruet seg til å dra hjem i ferier. Samtidig viser studiens funn at ungdommenes vennskapserfaringer var preget av uenigheter og konflikter. Konflikter var noe som ungdommene på internatskolen håndterte som en gruppe. Et interessant funn var knyttet til elevens relasjon til voksne på skolen. Man forventer på en måte at ungdommene skal beskrive vennskap med jevnaldrende, men så snakker de om vennskap relatert til en annen voksen. Ifølge informantene ble vennskapet til lærerne preget av en støttende og likeverdig relasjon. Til slutt kan man hevde at ungdommenes vennskapserfaringer på internatskolen var knyttet til vennenes innflytelse på beslutninger. Studiens funn viser at venner hadde betydning for hvilke valg man foretok som en individuell person og som en gruppe.

(2) Studiens funn knyttet til ungdommenes vennskapsperspektiver kan i grovt sett sies å sentrere rundt nøkkelordene tillit, støtte, forståelse og likhet. Støtte handlet ifølge ungdommene både om å alltid være tilgjengelig og å bidra med psykisk støtte i situasjoner som kunne oppleves som spesielt utfordrende. Man kan hevde at tillit var en annen faktor i ungdommenes vennskapsperspektiv. Tillit handlet ifølge ungdommene blant annet om kunne fortelle vennene sine hemmeligheter uten frykt for at det skulle komme videre, og at vennene alltid ville lede dem i riktig retning i livet. I ungdommenes vennskapsperspektiv ble også forståelse vektlagt. Forståelse handlet ifølge informantene om å kunne sett seg inn i andres perspektiv, og det å kjenne vennen sin godt. Forståelse innebar et genuint ønske om å forstå den andre gjennom å lytte og være spørrende. Til slutt kan man hevde at ungdommens vennskapsperspektiv også omfattet likhet. Studiens funn viser at ønsket om likhet blant annet handlet om å ha venner som var like en selv når det gjaldt verdier og interesser, og at ungdommene gjennom likhet fikk et verdifelleskap.

Abstract

There is an increasing need in Norway for broad and basic knowledge of India, as Norway is described as a multicultural society (Nieuwenhuys, 2009, s. 148; Thorbjørnsrud, 2009, s. 201). As a result, it can be argued that there is a need for cultural knowledge in Norway, to better prevent problems that may result from cultural differences among adolescents. Furthermore, one can argue that a focus on friendship amongst youth, will help to prevent mental problems among young people (Allen et al., 2015, s. 1580-1581). As a result, this master thesis is based on a qualitative study of adolescents in a bahá'í- inspired residential school, expressed views on their friendship experiences and friendship perspective. The overall topic of the thesis was examined through interviews of 8 informants, participatory observations of 15 informants, as well as a written school assignment given to 15 informants. The overall thesis question for this master thesis, is as follows:

What kind of friendship experiences and friendship perspective do adolescents attending the residential school have?

The findings of the study show that friendship was very important for the youth attending the residential school. The adolescents in the residential school's friendship experiences refers to how they are friends and how they perform friendship. The friendship perspective refers to what type of qualities that is important in a friend. The youth's friendship experiences and friendship perspective seem to be somewhat shaped by the school's and their friend's expectations, the vulnerable situation they found themselves in, a mutual commitment towards each other, characteristics especially related to adolescents, the context of the residential school and the Indian culture.

The analysis uses a various theoretical perspective presented by Goffman, Bourdieu, Honneth and Giddens. Furthermore, theory presented by Parekh, Kvello, Ridge & Millar, and Frønes is used. The material is divided:

(1) The friendships experiences among the adolescents may be perceived to be centered around cohesion and disagreement, relationships with the school's teachers, and peers

influences on decision making. Because of the cohesion that had occurred amongst the youth at the residential school, they considered friends as family and dreaded being away from their friends during holidays. Furthermore, one may say that disagreement and conflicts characterized the youth's friendship experiences. Conflict were something that the youth at the residential school handled as a group. An interesting finding was related to the student's relationship with the adults at the residential school. One might expect that the adolescents would describe friendship amongst peers, but they also mentioned friendship with another adult. According to the informants, the friendship with the teachers were characterized by a supportive and equal relationship. Finally, it can be argued that the youth's friendships experience at the residential school was linked to the friends' influence on decisions. The findings of the study show that friends had an influence on what choices the youth made as an individual person and as a group.

(2) The finding of the study related to the adolescent's friendship perspectives is centered around trust, support, understanding and similarity. Support, according to the adolescents, was perceived to always be available and help your friend, as well as to provide mental support in times of need. Trust was another important part of the youth's friendship perspective. Trust meant that you could tell our friend any secrets without being afraid that your friend would tell anyone else. Trust also meant that your friend would lead you down the right path in life. Understanding also characterized the youth's friendship perspective. Understanding meant that you knew your friend well, as well as to be able to embark on another's perspective. Understanding meant a genuine desire to understand your friend through listening and asking questions. Last, it can be argued that similarity is a part of the youth's friendship perspective. The youth's desire for similarity involved having friends who were the same in terms of values and interests.

Forord

Jeg er stolt over å være ferdig med masteravhandlingen i en alder av snart 24 år. Denne masteravhandlingen markerer enden på en lang reise, noe som både føles vemodig, men bra. Arbeidet med denne avhandlingen har vært utrolig lærerikt, og jeg føler meg privilegert som har hatt muligheten til å utføre et prosjekt som dette. Arbeidet med avhandlingen har vært en krevende prosess. Det å dra til en fremmed kultur i et ukjent land, er utfordrende. Jeg har selv erfart hvordan det er å ikke skulle passe inn i en fremmed kultur og det er en erfaring jeg vil ta med meg videre.

Det er mange jeg vil takke.

Først vil jeg takke reisekameratene mine, Mariann og Caroline, for gode faglige innspill og støtte på reisen. Takk for at dere passet godt på meg.

Deretter vil jeg takke informantene og lærerne på internatskolen, som lot meg være en del av deres hverdag i 10 dager.

Jeg vil deretter takke min veileder, Kjersti, for god støtte gjennom hele prosessen. Hun har vært en kilde til inspirasjon og dette prosjektet ville ikke vært mulig uten hennes gode veiledning.

Takk til mine medstudenter, som har delt oppturer og nedturer ved det å skulle skrive en masteravhandling. Jeg vil spesielt takke Lene for gode innspill og diskusjoner gjennom hele prosessen.

Takk til mine gode venner for at dere har holdt ut med meg gjennom denne selvsentrerte prosessen. Jeg har satt pris på at dere har minnet meg på at det finnes et liv utenfor masteravhandlingen.

Til slutt vil jeg takke min familie. Takk til min søster, Ida, som har vært en enorm kilde til støtte. Avslutningsvis vil jeg gi en spesiell takk til mamma og pappa, Tone og Jan Eddie. Takk for at dere hele tiden har hatt troen på meg, og at dere har beroliget meg i stressende perioder.

Skien, 10.05.2017

Anniken Dale Lindgren

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	5
Innholdsfortegnelse	8
1 Introduksjon	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	12
1.1.1 Hvorfor India?	12
1.1.2 Hvorfor vennskap?	14
1.2 Problemstilling	15
1.3 Begrepsavklaring	15
1.3.1 Ungdom.....	15
1.3.2 Vennskap.....	17
1.3.3 India.....	20
1.3.4 Bahá'í.....	20
1.3.5 Internatskolen.....	21
1.4 Forskning på feltet.....	25
1.5 Avhandlingens oppbygging	27
2 Teoretisk rammeverk	29
2.1 Vennskapserfaringer	29
2.1.1 Erving Goffman- roller	29
2.1.2 Konflikter.....	31
2.1.3 Pierre Bourdieu- makt	32
2.1.4 Axel Honneth- anerkjennelse.....	33
2.1.5 Ungdomskultur	34
2.1.6 Grupper	36
2.2 Vennskapsperspektiver	37
2.2.1 Tillit.....	37
2.2.2 Støtte.....	38
2.2.3 Forståelse.....	39
2.2.4 Likheter.....	40
2.3 Valg av teori og forskning.....	41
3 Metoder	42

3.1	Metodevalg	42
3.2	Rekruttering og tilgang	43
3.3	Utvalg.....	44
3.4	Skriftlig oppgave.....	45
3.5	Kvalitativt forskningsintervju	46
3.5.1	Utvikling av intervjuguide	47
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene	48
3.5.3	Transkriberingen av intervjuene	50
3.5.4	Samtaler med ansatte ved internatskolen	51
3.6	Deltakende observasjon	51
3.6.1	Gjennomføring av observasjonene	52
3.7	Refleksjon rundt egen rolle	53
3.8	Etiske hensyn som må ivaretas i prosjektet	54
3.8.1	Bruk av informanter fra andre kulturer	54
3.8.2	Søknad til NSD.....	55
3.8.3	Bruk av barn og unge som informanter	56
3.8.4	Informert samtykke	57
3.8.5	Konfidensialitet og anonymisering	57
3.9	Analysestrategi.....	58
3.9.1	Hermeneutikken og forforståelse	58
3.9.2	Koding av datamaterialet	59
3.9.3	Fremstilling av analysen	60
3.10	Avhandlingens pålitelighet	61
3.10.1	Avhandlingens validitet	62
3.10.2	Avhandlingens reliabilitet	62
3.10.3	Avhandlingens intersubjektivitet	63
4	Resultater.....	64
4.1	Vennskaperfaringer	64
4.1.1	Et nært samhold med uenigheter.....	64
4.1.2	Lærerne- enten en venn eller en autoritet.....	78
4.1.3	Vennene påvirker valg	86
4.2	Vennskapsperspektiver	94

4.2.1	En tillitsfull og støttende venn	94
4.2.2	En forståelsesfull og lik venn.....	102
5	Avslutning	110
	Referanseliste	114
	Vedlegg	119

1 Introduksjon

“My mindset was; a friend is like a friend.

But when I came here,

I found that a friend is like a brother-

who will help you each and every time”

(Sitat hentet fra samtale med en informant)

Vinteren 2016 dro jeg sammen med en medstudent til en liten fjellandsby i India på feltstudie. Hensikten var å samle inn data til min masteravhandling. Jeg skulle begi meg ut på et fire ukers langt opphold som skulle legge grunnlaget for denne avhandlingen.

I løpet av fire uker i India, fikk jeg et innblikk i et veldig sammensatt land med store språklige, etniske, historiske og kulturelle forskjeller. I tillegg fikk jeg bedre kjennskap til en type barndom i India, da jeg gjennom to uker observerte og intervjuet ungdommer på en indisk religiøs internatskole. En internatskole er en institusjon hvor barn og ungdom bor i samme område som undervisningen foregår. Ungdommene tilbringer derfor mer tid sammen med voksne og andre ungdommer på internatskolen, enn det de gjør med sine egne foreldre. I denne avhandlingen ønsket jeg derfor å se nærmere på ungdommenes vennsksrelasjoner. Ifølge Kvello (2008b, s. 3-4) har forskning på barn og unges vennskap for inntil 20 år siden blitt betegnet som sporadisk. Innen fagområder som pedagogikk og psykologi har det blitt viet mye oppmerksomhet til relasjonen mellom barn og foreldre. I de senere år har forskning på barn og unges forhold til jevnaldrende økt, men det er likevel få som har utledet teorier basert på empiri om temaet. Kvello (2006, s. 2) hevder at det i hovedsak er innen amerikansk og delvis engelsk kultur studiene er utført. Derfor kan man hevde det er behov for studier av unges vennskap i flere kulturer, eksempelvis den indiske.

Vennskap kjennetegnes som den nære spesielle relasjonen utenfor kjernefamilien. Begrepet vennskap ble beskrevet for flere tusen år siden. Aristoteles skilte mellom tre former for vennskap. Den første er basert på nytte, hvor målet er i hvilken grad den andre personen er nyttig for meg og mine interesser. Den andre formen for vennskap baseres

på glede og er vanlig blant unge mennesker. Felles for de to venns­kapsformene er liten dybde. Den tredje formen for vennskap er basert på dyd. Grunnlaget for denne venns­kapsformen er at begge parter ønsker det gode for hverandre, og ikke bare seg selv. Forholdet baseres på likeverd, gjensidighet og interesser. Kjernen i Aristoteles venns­kaps­perspektiv er gjensidighet. Denne venns­kapsformen varer ofte livet ut. Vennskap er knyttet til menneskers fundamentale behov for trygge, stabile og nære relasjoner til andre. Vennskapets betydning for ungdom vises blant annet gjennom tiden ungdom benytter til å møte krav og ønsker hos de ulike vennene (Kvelling, 2006, s. 1; Ridge & Millar, 2000, s. 162). Avhandlings­ens tema blir belyst gjennom en skriftlig skoleoppgave, samt observasjoner og intervjuer av ungdommer som går på internatskolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

1.1.1 Hvorfor India?

Ifølge Ruud, Heierstad, og Flåten (2014, s. 11) er befolknings­størrelse samt en enorm økonomisk vekst, to assosiasjoner som ofte knyttes til India i dag. India er verdens nest største land i befolkning og er også i ferd med å etablere seg som en økonomisk stormakt. Indiske barn og unge har de to siste tiårene vært gjenstand for politisk og internasjonal oppmerksomhet. Ifølge Nieuwenhuys (2009, s. 148) er det behov for å forske på indiske ungdommer, fordi India har den største ungdomsbefolkningen i verden. I tillegg er det et økende behov i Norge for bred og grunnleggende kunnskap om India, da Norge beskrives som et flerkulturelt samfunn (Thorbjørnsrud, 2009, s. 201). Derfor kan man hevde at man i Norge behøver kulturell kunnskap for bedre å kunne forebygge problemer som kan være et resultat av kulturelle forskjeller blant ungdom.

Ifølge Øia og Vestel (2007, s. 13) vil utvikling blant ungdom i det flerkulturelle Norge, være preget av økende pluralisme. Både på skolen og i fritiden er det ulike former for møter mellom ungdom med ulik hudfarge, religion, etisk og kulturell bakgrunn. Migrasjon er et særtrekk ved vår tid og det er et stort mangfold blant dem som migrerer. Mangfoldet består i antall land de migrerer fra, men også i variasjonen av grupperingene som migrerer fra mange forskjellige sosiale grupper og kulturer (Watters, 2012, s. 48). Kulturbegrepet vil ut fra en sosiologisk forståelse, være de verdier, væremåter,

motivasjonsstrukturer, normer og ideologier som samfunnets individer er bærere av. Sett ut ifra individets perspektiv, kan man hevde at kultur er et ytre system av nedarvede kollektive normer, verdier og væremåter. Det er noe man deler med andre og samtidig noe som har blitt en del av ens indre forestillingsverden (Øia & Vestel, 2007, s. 14). Samtidig vil mange hevde at globaliseringen har medført en global kultur. Kulturell globalisering handler om fremveksten av en slags global kultur, noe som også kan knyttes til en felles barne- og ungdomskultur (Thorbjørnsrud, 2009, s. 202-203) .

Man kan hevde at det finnes mange forskjellige barndommer. Den globale barndommen er ikke lenger bare knyttet til et bestemt sted, men er mellom mange arenaer som skole og fritidsaktiviteter. Media har bidratt til at en global ungdomskultur er under konstruksjon. Den globale ungdomskulturen bidrar til å «flate ut» og slette de kulturelle forskjellene. Ungdom over hele verden hører på den samme musikken og ser opp til de samme heltene. Dermed kan man hevde at det oppstår en global ungdomskultur som ikke lenger blir sperret inne av nasjonale grenser. Den globale ungdomskulturen som referanse blir større. Samtidig kan man hevde at det alltid vil eksistere forskjeller som ikke kan viskes ut (Block & Buckingham, 2007, s. 2-4; Buckingham, 2008, s. 43).

Dagens ungdomsgenerasjon har i motsetning til foreldrene, vokst opp i et samfunn som har vært preget av nærværet av ulike etniske grupper. Det norske samfunnet har etter 2. verdenskrig i stegende grad opplevd innvandring både fra vestlige land og fra Asia, Afrika og Latin- Amerika. Barn og unge med ulik kulturell bakgrunn vokser opp med forskjellige verdier, holdninger og normoppfatninger. Det er nærliggende å tenke at dette er en sårbar situasjon. Ungdommene skal takle det å være ung ut fra et vestlig ståsted, samtidig som de er på vei inn i en fremmed kultur. En følelse av å være annerledes, samt utenforskap, kan resultere i marginalisering (Øia, 2005, s. 11). Dermed kan man hevde at det i møtet med det flerkulturelle Norge vil være nødvendig med kulturell kunnskap knyttet til ulike ungdommers vennskapsperspektiver og vennskaps erfaringer. En slik kunnskap vil blant annet kunne være med på å forebygge marginalisering blant ungdommene.

1.1.2 Hvorfor vennskap?

Mange barn i ulike kulturelle kontekster vokser opp med mindre kontakt med foreldrene sine, på ulike arenaer som for eksempel internatskoler. Vennskap blir ansett som en stadig viktigere relasjon i samfunnet, fordi venner kan bidra til sosial og praktisk støtte. Samtidig kan venner dekke behov som tradisjonelt har blitt sett på som familien oppgave (Frønes & Brusdal, 2000, s. 151) . Vennskap til jevnaldrende kan oppleves som en god erstatning til følelsesmessig støtte. Ungdomstiden beskrives derfor av mange som en fase i livet der de jevnaldrende er spesielt viktige (Frønes, 2006, s. 167-170). Mange knytter vennskap som varer livet ut i ungdomsperioden. Nære venner skaper en tilhørighet og det kan oppleves som støttende å være flere i samme situasjon. Derfor blir vennskap svært viktig i ungdomsalderen. Venner blir i noen tilfeller viktigere enn den nærmeste familien. I ungdomstiden blir vennskapet til jevnaldrende preget av mer gjensidighet og intimitet. Venner er for de fleste en kilde til glede, støtte, samhörighet og bekreftelse. Vennskap kan beskrives som den nære, spesielle relasjonen utenfor kjernefamilien (Kvelling, 2006, s. 11).

Et fokus på ungdommers vennsksrelasjoner kan bidra til å forebygge psykiske problemer blant unge. Studien til Allen et al. (2015, s. 1580-1581) viser at nære vennskap i tenårene kan være en beskyttelsesfaktor knyttet til fysisk og psykisk helse i voksenalder. Samspillet med jevnaldrende har blant annet innvirkning på selvbildet og ungdommens livskvalitet. Vennskapet til jevnaldrende baserer seg på likeverd og kan ansees som en gjensidighetskontakt mellom likeverdige (Ridge & Millar, 2000, s. 160-161). En likeverdig og støttende relasjon er viktig på veien inn i de voksnes rekke. Ifølge Gullestad (1996, s. 224) er en av de største utfordringene knyttet til det å være ung i dagens samfunn, nettopp det å skape seg selv. Man kan hevde at vennskap er viktig for utviklingen av en personlig identitet, fordi man skaper seg selv i relasjon til andre. Gjennom samhandling med likeverdige, eksperimenterer man med ulike roller, verdier, normer og oppfatninger (Eriksen, 2001, s. 36).

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i betraktningene ovenfor, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver har ungdom som går på internatskolen?

Det er imidlertid behov for noen begrepsavklaringer. Problemstillingen forsøkes belyst ved å se vennskap gjennom følgende kontekster:

- Ungdom
- India
- Bahá'í religionen
- Livet på internatskolen

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Ungdom

Det krysses ulike perspektiver i forståelsen av hva som kjennetegner den moderne ungdom. På den ene siden kan ungdom betraktes som en form for sinnstilstand. På den andre siden kan også ungdom defineres ut fra alder, enten knyttet til biologisk alder eller til psykisk modning knyttet til puberteten (Øia & Vestel, 2007, s. 13-14). Ifølge Khanna og Singh (2015, s. 176-177) finnes det ingen standardisert definisjon av ungdom. Ungdom kan defineres som den perioden der menneskelig vekst og utvikling oppstår etter barndommen og før voksen alder, fra 10- til 19 år. I India har ungdom blitt definert etter ulike politiske programmer som:

«A phase of life characterized by rapid physical, social and psychological changes and maturity, sexual maturity, experimentation, development of adult mental processes and a move from, the earlier childhood socio-economic dependence towards relative independence (Khanna & Singh, 2015, s. 177)”.

Ungdomstiden blir ofte forstått som en sårbar periode preget av stress. Det å være ungdom innebærer betydelige biologiske og utdanningsmessige rolleendringer. Puberteten er en komplisert og krisepreget livsfase. Antall konflikter øker mellom foreldre og ungdommer i tenårsalder sammenlignet med barndomsperioden. Vennskap blir dermed ekstra viktig i ungdomsalderen (Kvello, 2006, s. 25-29). Samtidig er det i India et voksende fokus på å forstå ungdomstiden som en tid full av muligheter. Et slik perspektiv innebærer et syn på ungdom som besittere av en styrke som kan bidra til positiv samfunnsutvikling (Khanna & Singh, 2015, s. 177).

Begrepet ungdom vil videre i avhandlingen bli forstått som livsfasen mellom barndom og voksenliv, med et aldersspenn fra 13- til 18 år. Ungdommene vokser inn i samfunnet og overtar voksensamfunnets verdier og handlemåter, samtidig som ungdommene skal bli selvstendige (Øia & Fauske, 2010, s. 47-49). Ungdom veksler til daglig mellom venner og familie for å motta sosial støtte. Før ungdomsalderen synes foreldre å være en viktig kilde til barnas sosiale støtte. I ungdomsalderen øker venners betydning og får man evne til å utvikle mer dype vennskap. Vennskap blir derfor mer intime med alderen. I ungdomsalder forsterkes behovet for venner som deler ens erfaringer, verdier og mål. Endringer i barns oppfattelse av vennskap henger sammen med en generell utvikling av sosialkognitive ferdigheter. Mindre barn vil ha vansker med å forstå at andre tenker annerledes enn dem selv. Hos eldre barn vil denne innsikten føre til at de vil vite mer om andre og fortelle mer om seg selv (Kvello, 2006, s. 25-29).

Ifølge Khanna og Singh (2015, s. 176) utgjør ungdom nesten 18 % av den globale befolkningen. India har verdens største ungdomsbefolkning på nesten 243 millioner. Tabell 1 (under) viser barne- og ungdomsbefolkning i India og Norge. Tallene er hentet fra en rapport som inneholder populasjonsestimater og prognoser fra verdens befolkningsperspektiver. Tallene er innhentet i 2010 av United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (United Nations Children's Fund, 2012, s. 46-49).

Tabell 1. Barne- og ungsomabefolkning i India og Norge

Land	Årstall	Befolkning av barn og unge alder 10-19 (i tusen)			Barn og unge alder 10-19 som andel av befolkningen (i prosent)		
		1950	2010	2050	1950	2010	2050
India		79,637	242,991	224,418	21	20	13
Norge		418	646	716	13	13	12

Tabellen viser både befolkning av barn og unge, samt barn og unge som andel av befolkningen i 1950, 2010 og estimat fra 2050, i India sammenlignet med Norge. En viktig faktor som bør nevnes, er at Indias befolkning er større enn Norges, noe som også vil kunne ha utslag på befolkningen av barn og unge. Tabellen viser blant annet at barn og unge som andel av befolkningen i India i 2050, er estimert til å bli lavere. I 2050 er det estimert at barn og unge som andel av befolkningen i prosent vil være 13 i India og 12 i Norge. Slik kan man hevde at det er estimert at fordelingen av andel barn og unge i befolkningen i India i 2050, vil være relativt likt fordelt som andelen av barn og unge i befolkningen i Norge.

1.3.2 Vennskap

I de ulike definisjonene av vennskap inkluderes ofte gjensidighet, en tidsdimensjon, frivillighet og positive affekter (som det å like hverandre). Det å ha venner sier noe om at man er godtatt og akseptert av jevnaldrende. Samtidig har vennskap blant annet betydning for livskvalitet. Våre erfaringer med sosiale omgivelser generaliserer et bilde av verden. Det er gjennom samhandling med betydningsfulle andre, deriblant venner, at man skaper et bilde av verden (Kvello, 2006, s. 1,11; Ulset, 2016, s. 81-83). Vennskap kan oppleves som en gjensidighetskontrakt mellom likeverdige. Samtidig vil forskere ifølge Kvello (2006, s. 3) hevde at kriteriet til gjensidighet kan være for strengt. Man kan anse noen som en venn uten at man selv blir ansett som en venn tilbake. Det er med andre

ord mulig med en ensidig vennenominasjon. På en annen side viser forskning at det er best kvalitet i gjensidige vennskap (Bukowski, Boivin, & Hoza, 1994; Kvello, 2012, s. 3-4) .

Den indiske filosofen Parekh (1994, s. 103) beskriver ideelle vennskap i India. Vennskap blir omtalt i de to episke verkene Mahàbhàrata og Ràmàyana. I disse verkene blir en venn definert om en som gir sitt hjerte og det hevdes at venner alltid er godhjertede mot hverandre. Samtidig vektlegges det at individet skal ha en vennlig holdning mot andre mennesker. Hvert menneske står i spesielle forhold til andre mennesker med blant annet blodsband, ekteskap og slektskap. Ifølge Parekh (1994, s. 103) er vennskap et slikt band. Vennskap blir i de episke verkene sett på som en ideell relasjon. Videre hevder Parekh (1994, s. 103) at vennskap gjøres om til slektskap i India. Selv om vennskap ikke er noe biologisk gitt, oppfattes en nær venn som en bror eller søster.

Vennskap er et fenomen og en begrepsmessig konstruksjon. Begrepet er tverrkulturelt, som blant annet kommer til syne ved at det på tvers av kulturer er utviklet begreper for vennskap (Kvello, 2006, s. 1). Samtidig vil noen forskere hevde at vennskap er noe universelt. Parekh (1994, s. 95) hevder at vennskap forutsetter en grad av autonomi, fordi vennskap er spontant, personlig og privat. Siden flere samfunn ikke gir muligheten til en slik autonomi, vil man heller ikke ha muligheten til å utvikle vennskap. Vennskap vil bare være mulig dersom de riktige forholdene ligger til rette (Parekh, 1994, s. 96):

” Some societies, such as the tribal, have only a limited space for friendship; some others, such as the modern liberal societies, encourage it up to a point but not beyond; some others such as the communist societies frown on it and prefer the collectivist ethos of comradeship based on dedication to a common cause. Many religious communities discourage friendship because it detracts from the love of God and breeds pockets of deep personal attachments” (Parekh, 1994, s. 97).

Ifølge Iversen (2009, s. 90) er det problematisk å gå ut fra at vennskap er noe universelt. Parekh (1994, s. 97) blander sammen ulike typer vennskap med relasjoner som ser ut som eller omtales som vennskap. Vennskap må forstås innenfor den rammen av det samfunnet, den kulturen og det sosiale liv man tar del av. Der man til enhver tid befinner

seg og hvordan man lærer å samhandle under oppveksten, har betydning for våre begreper om og tilnærminger til vennskap. Et eksempel er at man i den vestlige del av verden mener at det å oppleve vennskap og å kunne velge venner, er viktig for utviklingen av selvstendighetsgjøring (Ulset, 2016, s. 81-83).

Ved å ha et fokus på at vennskap er likt og universelt, vil innholdet i relasjonene tas for gitt. Det kan være utfordrende å forklare hva vennskap er. I Norge er vennskap ofte noe privat og en automatisk relasjon som skiller seg fra for eksempel profesjonelle relasjoner. For mange kan det være vanskelig å svare på hvorfor man er venn med en annen, fordi det bare er sånn. Ved første blick på hvordan vennsapsrelasjoner så ut i India generelt, oppdaget jeg at det finnes noen ulikheter fra Norge. For eksempel observerte jeg i Pune at voksne menn leide hender. Ifølge Iversen (2009, s. 89) er det i deler av India vanlig at menn holder hender i det offentlige og at de kjærtegnr hverandre. Dersom menn i Norge skulle gjort det samme ville de som oftest definere seg selv som kjærester.

1.3.2.1 Vennskapserfaringer

Med begrepet vennskapserfaringer refererer jeg til de erfaringene rundt vennskap som ungdommene har gjort seg på internatskolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan de «er» venner og hvordan de utfører vennskap. Dette kan forstås som noe veldig individuelt. Derfor vil det være interessant å undersøke hvorvidt ungdommenes erfaringer med vennskap er like, eller ei. Videre vil det være interessant å se i hvilken grad skolens verdier og normer har påvirket ungdommenes vennskapserfaringer, og om ungdommenes erfaringer knyttet til vennskap er annerledes når de er på skolen fremfor på sovesalen. Teori knyttet til vennskapserfaringer vil komme i del 2.

1.3.2.2 Vennskapsperspektiver

Begrepet vennskapsperspektiver refererer til ungdommenes perspektiv og syn på vennskap. Ut ifra ungdommenes perspektiv, vil jeg finne ut hvilke egenskaper som de mener er viktige i en venn. I likhet med ungdommenes vennskapserfaringer, kan man hevde at ungdommenes vennskapsperspektiver kan forstås som noe individuelt. Samtidig vil det være interessant å se om ungdommenes perspektiver på vennskap skiller seg fra hverandre. Det vil være interessant å se hvorvidt ungdommenes vennskapsperspektiver

er påvirket av situasjonen de er i, samt skolens moralske og religiøse oppfatninger. Teori knyttet til vennskapsperspektiver vil komme i del 2.

1.3.3 India

To assosiasjoner som ofte blir knyttet til India, er ifølge Ruud et al. (2014, s. 11) landets status som verdens største demokrati, og utbredt fattigdom. En betydelig andel av verdens fattige bor i India, og om lag tre fjerdedeler av den indiske befolkningen lever på under to dollar om dagen. Det anslås at minst 270 000 indiske bønder har tatt selvmord siden 1995. I tillegg er det ifølge Ruud et al. (2014, s. 13-15), mange bønder som selger egne organer, noe som tydeliggjør bildet av fattigdommen og forholdet mellom vekst og fordeling. Da India ble selvstendig var det kun 14% som kunne lese og skrive, mens landet nå presenterer et bilde av vitenskapelig og teknisk fremgang. Samtidig fremviser India massiv analfabetisme og et svakt utdanningssystem (Gupta, 2006, s. 37-38).

På en annen side, er India et veldig sammensatt land. Her finner man store kulturelle forskjeller mellom områdene i sør og nord, og mellom stammefolk og byfolk. Tradisjonelt sett har kvinner i ulike deler av India ifølge Leyton (1974, s. 7) restriksjoner i forhold til hvor de kan bevege seg og ikke. Menns mulighet til å bevege seg fritt gjør det lettere for dem å forme vennsksapsrelasjoner (Bois, 1974, s. 25). Svært mange folkegrupper er representert i landet, og det finnes hele 22 offisielle språk. Derfor er spørsmålet om en felles indisk identitet legitimt. Hverken felles språk, etnisk identitet, historie eller kulturelle symboler er til stede for å danne en indisk nasjonal identitet (Ruud et al., 2014, s. 20,54). Det vil derfor være vanskelig å si noe om India generelt.

1.3.4 Bahá'í

Bahá'í er en religion etablert av Bahá'u'lláh i det 19. århundre. Religionen er monoteistisk og det finnes mellom fem og syv millioner medlemmer verden rundt. Bahá'í-troen lærer at menn og kvinner er like i Guds øyne. Menneskeheten består ifølge bahá'ier av individuelle menn og kvinner. Både menn og kvinner har noe å bidra med til verdens fremgang og bør kunne nyte de samme privilegier i samfunnet. Når kvinner også har den samme adgangen til utdanning, vil de bli i stand til å gi sitt fulle bidrag til menneskehetens fremgang. Bahá'u'lláh la spesielt vekt på utdanning av jenter, fordi

kvinner som fremtidige mødre ville ha stor innflytelse på oppdragelsen av sine barn (Faizi, 1997, s. 43).

Bahá'ier hevder at utdanning bør bestå av undervisning i åndelige normer, så vel som akademisk kunnskap. Dersom foreldre ikke har råd til utdanning for barna, bør samfunnet betale med offentlige midler. Bahá'i-skriftene understreker at avskaffelsen av fordommer er viktig og at mangfold i kultur skal verdsettes (Faizi, 1997, s. 67-68). Bahá'ier blir oppmuntret til å passe på sin fysiske, mentale og åndelige helse. Kroppens, sinnets og sjelens virkninger på hverandre er store. Derfor bør man forsøke å holde dem alle friske hvis man ønsker å glede seg over et lykkelig og velbalansert liv (Faizi, 1997, s. 55).

Bahá'ier mener det finnes flere former for kjærlighet. Menneskets sjel lengter etter Gud, og mennesket kan ikke finne full indre fred og lykke før det har erkjent sitt behov for Gud. Dermed er vennskap svært viktig innenfor religionen. Bahá'ier hevder at kjærligheten til medmennesker er et naturlig resultat av kjærligheten til Gud. Når man elsker medmennesker, ønsker man å tjene dem. Bahá'u'lláh hevder at man bør leve blant medmenneskene, dele deres gleder og sorger, og forsøke å være til tjeneste for dem. En måte å tjene medmenneske på, er gjennom ens daglige arbeid. Hvis man gjennomfører ens daglige arbeid med et oppriktig ønske om å være til tjeneste for andre, er det i seg selv tilbedelse (Faizi, 1997, s. 46-47).

1.3.5 Internatskolen

En internatskole er en skole der elevene bor i samme område som undervisningen foregår. Ifølge Bass (2014, s. 16-17) har internatskoler en målsetning om å utvikle barn til unge voksne som skal realisere sitt fulle potensial. Samtidig har de ulike internatskolene ulike målsetninger. Internatskolen hvor jeg gjennomførte feltarbeidet, hadde et verdisyn basert på bahá'i religionen. Jeg tilbragte 10 hele dager på internatskolen. Gjennom samtaler med skolens administrasjon, lærere og helsesøstre fikk jeg tidlig et innblikk i skolens målsetninger, oppbygging og reglement:

Skolen omfavnet mange ulike kulturer, religiøse bakgrunner og nasjonaliteter, men eksemplifiserte Bahá'u'lláhs lære: «... jorden er kun ett land, og menneskehetens dets

innbyggere». Dette innebar at ikke alle elevene og lærerne ved skolen var bahá'ier. Internatskolen var privateid, og dermed kan man hevde at det kun var foreldre fra middelklassen som hadde råd til å sende barna sine til skolen. Det var en engelsk internatskole, noe som innebar at elevene kun fikk snakke engelsk på skolen. Dette gjaldt også når de var på sovesalen. Internatskolen lå i en liten fjellandsby, i et område med mange andre internatskoler. Skolen hadde over 800 studenter fra ulike deler av India. Skolens campus strekte seg over 20 dekar, og hadde en flott utsikt over Indias landskap. Skolen bestod blant annet av 8 bygg med 8 sovesaler, et helsesenter, to spisesaler, et amfiteater, to skolebygg, to områder til sport, og laboratorier.

Sovesalene var inndelt etter kjønn. Jentene og guttene hadde sitt eget bygg hvor sovesalene lå. Sovesalene var videre delt inn etter aldersgrupper, hvor for eksempel jentene fra 10. klasse til 12. klasse bodde sammen. Det bodde ca. 30 elever i hver sovesal, og hver elev hadde sin egen køyeseng og et skap hvor de oppbevarte personlige eiendeler. På hver sovesal var det fellesdusjer og toaletter. Jeg observerte at jentene på sovesalen hadde laget noen generelle regler som hang på veggen:

Please,

1. Speak in English
2. Be punctual
3. Save water and electricity
4. Speak politely
5. Keep the dorm clean
6. Respect your elders and friends
7. Help each other
8. Handle the school property carefully
9. Follow the school rules

Videre hadde skolen et sett av regler som var gjeldende for elevene. Reglene innebar blant annet at:

- Studentene til enhver tid skulle være pent kledd i riktige klær. Elevene skulle ikke bruke overdådige smykker og håret deres skulle være riktig klipt.

- Elevene fikk ikke ha med seg noen elektriske gjenstander til skolen. Dette inkluderte mobiltelefon, musikkavspillere og PC.
- Elevene ble oppmuntret til å ha gode vaner. Dette innebar å lese akademiske bøker.
- Foreldrene kunne ringe barnet sitt en gang i løpet av helgen og fikk mulighet til å snakke med barnet i 10 minutter. Foreldrene hadde også mulighet til å besøke barna på avtalte søndager.
- Barna fikk lov til å dra hjem en gang i måneden, mellom lørdag klokken 12 og søndag klokken 6.

Hver sovesal hadde en «dorm-parent», som hadde ansvaret for barna. Dorm- parenten bodde inne i sovesalbygningen. I tillegg var det døgnvakter på helsestasjonen og ved inngangspartiet. Både kantinen og helsebygget var delt inn etter kjønn. I tillegg var kantinene delt inn etter vegetar- og ikke- vegetar. Skolen hadde undervisning for elever som var fra 5-6 år til 18 år. Elevene brukte uniform. Jentene hadde skjørt med strømpebukse og skjorte med slips, og guttene gikk dressbukser og skjorte med slips. Det var ca. 30 elever per klasse, og noen av klassene rullerte fra år til år. Alle elevene på skolen var delt inn i fire forskjellige skolelag; rødt, blått, gult og grønt. Skolelagene konkurrerte mot hverandre på ulike sportsarrangementer. Disse sportslagene innebar også at elevene alltid på forhånd var delt inn i lag under gymtimer.

En vanlig hverdag på skolen bestod av å stå opp klokken 5 for å jogge, deretter hadde elevene en time med selvstudium før de spiste frokost. Skoledagen var fra 8.00- 16.00, med en times lunsj. I tillegg hadde elevene 4 korte pauser hvor de kunne drikke te. Fra 16.00- 18.00 var elevene i ulike sportsklubber. Elevene kunne velge mellom fotball, basketball, cricket eller badminton. Deretter var elevene på sovesalene, hvor de slappet av, dusjet og gjorde seg klar til middag. Fra klokken 18.45 ble middagen servert. Etter middag hadde de en time selvstudie, før det var bønn og leggetid klokken 21.30. Elevene hadde undervisning fra mandag til lørdag, men på lørdager hadde de kun undervisning til klokken 12. På lørdag kveld og på søndag, fikk elevene gå med sine egne klær, som til vanlig var låst inn på et rom.

I samsvar med bahá'ienes tro, fikk ungdommene både akademisk- og moralsk undervisning. Moraltimene ble kalt «Releasing the Power of Junior Youth», eller RUHI. Disse moraltimene foregikk ute, i små grupper på ca. 20 elever. Hver gruppe ble ledet av en fast lærer. I moraltimene var elevene delt inn etter alder, men på tvers av skoleklasser. Hver RUHI- time fikk elevene en fiktiv historie, som de skulle lese høyt for hverandre. Deretter diskuterte gruppen rundt temaer knyttet til historien. I tillegg deltok informantene i et moralsk program med mål som å utvikle kapasiteten deres til å bli «hovedpersonene i utviklingen av sitt eget samfunn». Deltakelsen i programmet innebar blant annet frivillig arbeid i nærmiljøet. For å bestå programmet måtte elevene tilegne seg en rekke åndelige og faglige holdninger, ferdigheter og begreper som lå til grunn. Samtidig fikk elevene i likhet med akademiske fag, karakter i de moralske fagene. I tillegg dro internatskolen hvert år på en moralsk camp, som innebar at de var vekk fra skolen i 1 uke. De dro til forskjellige steder i India hvert år og bodde på hotell. Målet med disse campene var å lære elevene til å bli selvstendige, samtidig som campen hadde en moralsk og religiøs målsetning.

Som tidligere nevnt er India et land med store kulturelle kontraster, noe som viste seg å påvirke internatskolen. Bahá'ier er svært opptatt av likestilling mellom kjønn. Denne oppfatningen er det imidlertid ikke alle i India som deler, avhengig av hvilke områder i landet man er fra. I deler av India, spesielt i storbyer som Mumbai, er det ikke like trygt for jenter å gå ute alene. I slike områder vil det være vanlig at far eller brødre passer på jenta. På denne måten vil ikke jentene være like «fri» som guttene. I mindre byer, og andre deler av India er det annerledes. Dette har resulterte i at internatskolen hadde strenge regler angående kontakt mellom jenter og gutter. Til tider fikk de kun være i kontakt under oppsyn. Skolen forklarte dette med at dersom det ikke fantes slike, til dels strenge regler, ville ikke foreldre vært komfortable med å sende døtrene sine til skolen.

1.4 Forskning på feltet

Sentralt for avhandlingen er forskning på ungdom i India, vennskap og internatskoler. Det er imidlertid lite forskning på indiske ungdommer knyttet til vennskap og internatskoler.

Det er gjort lite nasjonal og internasjonal forskning om livet på internatskoler, men det finnes noe forskning knyttet til livet på ulike institusjoner. En ting disse studiene har til felles, er et hovedfokus på de ulike institusjonene som risiko- og beskyttelsesfaktor. Studienes funn viser blant annet at barn og unge som vokser opp borte fra foreldrene, har større risiko knyttet til utviklingen av psykiske problemer. En kvalitativ og kvantitativ studie gjennomført av MaCalman et al. (2016), undersøker forebygging av selvmord blant australske studenter på internatskoler. Studiens funn viste at overgangen til internatskolen involverte store livsendringer. Et nytt sted å bo, ny kultur, nytt språk, nye roller, nytt ansvar og nye forhold. I tillegg befinner ungdommene seg i en fase mellom barndom og voksenliv, noe som er en risiko i seg selv. Ifølge MaCalman et al. (2016, s. 2, 10-11), vil denne overgangen og oppholdet på internatskolen, bidra til en økt risiko for utvikling av psykiske problemer og selvmordstanker.

Et annet bidrag er studien til Bass (2014), som diskuterer hvorvidt internatskoler er et bedre alternativ enn vanlige skoler for å forbedre livssituasjonen til afroamerikanske ungdommer fra fattige kår. Den kvalitative studien undersøkte miljøet på internatskoler for å se i hvilken grad det bidro til å øke studentenes sosiale- og kulturelle kapital. Studiens funn viste blant annet at elevene som gikk på internatskoler, rapporterte en større grad av komfort i kommunikasjon med voksne på skolen. Bass (2014, s. 26) hevder at elevene etter hvert begynte å se de voksne som venner og mer menneskelige. Videre bør studien gjennomført av Zeira, Arzev, Benbenishty, og Portnoy (2014), nevnes. Studien baserte seg på foreløpige funn fra en kohortstudie i Israel av 82 342 studenters akademiske resultater. Det fremkommer blant annet at elever som hadde vokst opp borte fra foreldrene, hadde større risiko for å utvikle psykiske plager og rusavhengighet enn den generelle befolkningen (Zeira et al., 2014, s. 55-56). Samtidig viser forskningsoversikten at det spesielt i Norge, er behov for å se nærmere på institusjonsplasserte ungdommers vennskapsferinger (Ulset, 2016, s. 82-84).

Når det gjelder ungdom som bor på ulike institusjoner, finnes det forskningsstudier som berører vennskapsdimensjonen. Internasjonal forskning viser betydningen av å oppleve vennskap for barn og unge som vokser opp i institusjon. Det viser blant annet den kvalitative studien til Ridge og Millar (2000) som ble gjennomført i England, og som fokuserer på barn med liten kontakt med sine foreldre. Utvalget bestod av barn og unge i ulike omsorgsinstitusjoner, og informantene ble intervjuet om betydningen av vennskap. Studiens funn viste at vennskap basert på trygghet og støtte ble veldig viktig i den situasjonen de befant seg i. Ungdommene betraktet sine venner som de næreste personene i livene deres, og det var vært viktig å inngå i vennerelasjoner. Ungdommene uttrykte at vennskap var viktig for blant annet sosial støtte, intimitet og forståelse (Ridge & Millar, 2000, s. 165-166). Videre vil jeg trekke frem Ulset (2016) sin kvalitative studie av vennskap og vennsapsrelasjoner blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner i Norge. Studiens funn viser at det å få venner og utvikle vennskap var knyttet til noen dilemmaer. Enkelte av informantene uttrykte at de kjente seg hindret i å ta kontakt med jevnaldrende og venner de hadde fra før av. Informantene trakk frem at institusjonens avsidesliggende plasseringer var en utfordring. Samtidig viste studiens funn at informantene brukte mye av fritiden sin sammen med andre beboere, og at ungdommene på institusjonene fant glede i hverandre (Ulset, 2016, s. 88-92).

Indiske barn og ungdom har vært økende gjenstand for politisk og internasjonal oppmerksomhet de siste to tiårene. Ifølge Nieuwenhuys (2009, s. 148) er det et økende behov for å forske på indiske ungdommer, med tanke på at India har den største ungdomsbefolkningen i verden. Studiene som fokuserer på indiske ungdommer, knyttes ofte til det indiske skolesystemet. Den kvalitative studien til Sarangapani (2003) gir en innføring i ideologier rundt barndom og skolegang i India. Studiens informanter er barn i alderen 11- 12 år, men jeg hevder at studien likevel er relevant. Studiens funn synliggjør lærerens autoritet og samhandling med elevene i en indisk landsby. Det fremkommer blant annet i studien at læreren hadde en absolutt autoritet og at relasjonen mellom elevene og lærerne var preget av disiplin (Sarangapani, 2003, s. 405-409). I en undersøkelse gjennomført av Khanna og Singh (2015, s. 175), fremkommer det at indiske ungdommer opplevde akademisk press som veldig stressende. I undersøkelse av 26 000 studenter i Delhi, fra 10 til 19 år, fremkommer det at 41 % av elevene mente at

skolepresset var et seriøst problem. Informantene hevdet at vennskap var det de likte best ved skolen, og at vennskap blant jevnaldrende førte til mindre akademisk press, bedre disiplin og mer tid til hygge (Khanna & Singh, 2015, s. 180).

Kvello (2006, s. 1-4) hevder at vennsksrelasjoner mellom barn og unge har vært lite i fokus innenfor forskningen. I Norge er det gjennomført studier om vennskap som fenomen knyttet til barndom og oppvekst generelt. Et eksempel er boken til Øia og Fauske (2010), som baserer seg på forskningsbasert kunnskap om barn- og unges oppvekst. Boken berører temaet ungdommer og vennskap, men gir i tillegg et helhetlig perspektiv på unges oppvekst, basert på teoretiske forståelser, samt aktuell empirisk forskning. Videre vil jeg trekke fram doktoravhandlingen til Kvello (2006). Avhandlingen baserer seg på en kvalitativ og kvantitativ studie av barn og unges vennsksperspektiver. Respondentene i alderen ni til femten år hevdet at egenskaper som «til å stole på», «støttende» og «snill», var viktige egenskaper ved en god venn (Kvello, 2006, s. 126).

Når det gjelder forskning på ungdom og vennskap, blir studiene i stor grad knyttet til psykisk helse. Som tidligere nevnt viser den studien til Allen et al. (2015) at ungdommene med nære vennsksrelasjoner, fikk bedre fysisk og psykisk helse i voksen alder. Studien ble utført ved bruk av data hentet fra en større longitudinell undersøkelse av ungdommers jevnalderpåvirkning for voksen utvikling i USA (Allen et al., 2015, s. 1580-1581). Avslutningsvis i avhandlingens andre del vil jeg, med et kritisk blikk, begrunne valg av teori og forskning som blir benyttet i avhandlingen.

1.5 Avhandlingens oppbygging

I denne introduksjonsdelen presenterer jeg valg av og begrunnelse for tema, temaets aktualitet, problemstillingen, begrepsavklaringer og relevant forskning på feltet. I den andre delen av avhandlingen, vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske rammeverk. Med utgangspunkt i at problemstillingen er todelt, har jeg valgt å dele beskrivelsene av det teoretiske rammeverket i to. Først vil jeg presentere teori knyttet til vennsksferinger, og deretter vil jeg presentere teori knyttet til vennsksperspektiver. Til slutt i del to av avhandlingen, vil jeg med et kritisk blikk begrunne valg av teori og forskning som er benyttet i avhandlingen. I del tre vil jeg først presentere metoden som ligger til grunn for

mitt datamateriale. Deretter vil jeg presentere etiske hensyn som må ivaretas i avhandlingen, samt analysestrategien som er benyttet. Avslutningsvis i del 3 vil jeg presentere avhandlingens pålitelighet.

I den fjerde delen av avhandlingen vil jeg presentere studiens funn gjennom fem ulike kategorier. Først vil jeg presentere studien funn knyttet til vennskapserfaringer, gjennom kategoriene «Et nært samhold med uenigheter», «Lærer- enten en venn eller en autoritet», og «Vennene påvirker valg». Informantenes vennskapsperspektiver blir presentert gjennom kategoriene «En tillitsfull og støttende venn», og «En forståelsesfull og lik venn». Det vil komme en kort oppsummering av studiens funn etter hver kategori. I avhandlingens siste del vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og komme med noen avsluttende betraktninger.

2 Teoretisk rammeverk

I et forsøk på å svare på problemstillingen om ungdommenes vennskapsferinger og vennskapsperspektiver, vil jeg i teoridelen presentere sentrale teorier som er benyttet i analysen. Dette innebærer teori som sammen med den kontekstuelle teorien vil være en plattform og utgangspunkt for drøfting av studiens funn. Jeg har benyttet en eklektisk tilnærming til valg av teori. Dette innebærer at jeg benytter flere teoretikere og ulike analytiske begreper, fremfor én hel teori og alle dets begreper.

Først vil jeg presentere teori knyttet til vennskapsferinger, og deretter vil jeg presentere teori knyttet til vennskapsperspektiver. Avslutningsvis i del 2, vil jeg kort begrunne valg av teori og forskning med et kritisk blikk. Skisseringen under er de teoretiske hovedretningene jeg vil benytte i avhandlingen. Det vil likevel også nevnes andre teorier i analysen, men disse vil ikke anvendes på lik linje som bidragene gjennomgått under.

2.1 Vennskapsferinger

Som beskrevet i del 1, refererer begrepet vennskapsferinger til ungdommenes erfaringer med vennskap på internatskolen. Det handler om hvordan de «er» venner og hvordan de utfører vennskap. Det finnes mye ulik litteratur knyttet til vennskap. Jeg vil i denne delen knytte vennskapsferinger til teori om roller, konflikt, makt, anerkjennelse, ungdomskultur og grupper.

2.1.1 Erving Goffman- roller

Goffman (1992) hevder at sosiale situasjoner kan analyseres med begreper hentet fra teateret. Goffman ser på samfunnet som bestående av roller, hvor det sosiale spillet foregår som om det var på en teaterscene. Verden sees som scenen, og alle menneskene er både skuespillere og publikum. Aktørene opptre og spiller roller for hverandre på en scene, hvor målet for den enkelte aktør er å avgi et bestemt inntrykk. Goffman (1992, s. 96) deler videre scenen i sin teatermetafor inn i «frontstage og «backstage». Frontstage er den offentlige arenaen hvor mennesket viser seg frem og hvor sosialt liv spilles ut. Backstage er der det private og uoffisielle aspektet ved sosialt liv foregår. Det er ifølge

Goffman viktig å holde frontstage og backstage atskilt, av hensyn til forestillingens troverdighet (Aakvaag, 2008, s. 75-76; Goffman, 1992, s. 4).

Ifølge Cole (2017) er ideen om at man som sosialt vesen spiller ulike roller gjennom vårt daglige liv, kjent for de fleste. Man viser ulik type atferd avhengig av hvor man er. De fleste vil bevisst eller ubevisst oppføre seg noe annerledes i det offentlige rom versus hjemme. Goffman (1992, s. 24) hevder at man alltid spiller roller i sosiale situasjoner. Man står fritt til å improvisere når det gjelder hvordan man utformer rollene man spiller. Skuespillerne spiller roller og inntrykkene de avgir er kontrollerte. Slik kontrollerer aktørene hvordan publikum forholder seg dem, noe Goffman kaller inntrykkskontroll. Goffman i Aakvaag (2008, s. 75-76) hevder at målet med inntrykksreguleringen er å iscenesette en ønsket personlig front der samhandlingen foregår. Ulike former for inntrykksregulering kan være formell klesstil, kroppsholdning, ansiktsuttrykk og verbale ytringer. Dermed kan man hevde at rollene man spiller blant annet blir påvirket av andres forventninger. Når man i sine roller møter forventinger som ikke samsvarer med hverandre, kan det oppstå en rollekonflikt (Goffman, 1992, s. 126-129).

Jeg vil benytte meg av Goffmans analytiske begreper og overfører dem på en arena han ikke snakker om. Goffman knytter ikke sine analytiske begreper til ungdom. Jeg mener likevel at Goffmans analytiske begreper vil være relevante for min avhandling.

Ungdommene skifter mellom ulike roller der det i de gitte kontekstene er sterke forventninger til hvordan de skal spille sine roller. For å beskrive hvordan ungdommene på internatskolen møter motstridende forventninger fra venner og lærere, vil jeg benytte meg av Goffmans teori. I avhandlingen forstås sovesalene som en backstagearena, hvor ungdommene har en større kontroll på sitt publikum. På sovesalen er kommunikasjonen med andre preget av humor, en oppførsel som ikke vil bli sett på som akseptabel i skolesammenheng. Skolen vil i avhandlingen bli forstått som ungdommenes frontstagearena.

Ungdommene på internatskolen skifter mellom ulike roller, hvor det i de ulike kontekstene er gitt ulike forventninger til hvordan de skal spille sine roller. Lærerne på frontstagearenaen forventer av de skal oppføre seg, være pliktoppfylgende og studere

hardt i samsvar med rollen som en ung jente eller gutt. Samtidig kan man hevde at lærerne forventer at ungdommene skal være gode studenter, samt at de skal følge skolens moralske oppfatninger og reglement. Internatskolen er en religiøs institusjon, som legger ganske sterke føringer for hvilken rolle ungdommene bør ha i skolesammenhenger. På en annen side forventer ungdommenes venner at de skal kunne fortelle hemmeligheter og at de skal delta i bryting av skolens reglement. Dette er noen eksempler på ulike forventninger som ungdommene møter, og som ikke samsvarer med hverandre. Slik vil jeg hevde at Goffmans analytiske begreper kan være overførbare til min avhandling, og kan bidra til en bredere forståelse av ungdommenes vennskapserfaringer.

2.1.2 Konflikter

Jeg hevder det er relevant å benytte teori knyttet til konflikter og konflikthåndtering for å belyse hvordan konflikter påvirker ungdommenes vennskapserfaringer. Det er ifølge Vodahl (2007, s. 12) forsket lite på konflikter i vennskap. En mulig forklaring på dette er ifølge Vodahl (2007, s. 13) en nedvurdering av vennskap sammenlignet med familie. En annen mulig forklaring er at konflikter bryter med selve forståelsen av hva vennskap er, fordi det er et ensidig fokus på de gode sidene av vennskap (Vodahl, 2007, s. 13). Samtidig finnes det et konfliktpotensial i alle mellommenneskelige relasjoner.

Ifølge Renzi (2009, s. 100-102) inneholder vennskap konflikter. Vår evne til å samarbeide utvikles gjennom håndtering av uenigheter og konflikter. Mayer (2012, s. 3-6) hevder at konflikter er naturlige, uunngåelige, nødvendige og normale, men at problemer ofte knytter seg til hvordan man håndterer konflikten. Konflikter oppstår og oppleves langs kognitive, emosjonelle og atferdsmessige dimensjoner. Det finnes flere årsaker til at konflikter oppstår, og av dem er avhengighet. Når mennesker som er i en avhengighetsrelasjon opplever andres oppførsel som en trussel mot ens egne interesser og behov, vil konfliktpotensialet øke. Kvalsund og Meyer (2005, s. 97) hevder at uenigheter og konflikter er en naturlig konsekvens av den enkeltes behov for uavhengighet.

Hvordan man håndterer konflikter er individuelt (Mayer, 2012, s. 34). Samtidig hevder Frønes (2006, s. 190) at motivasjonen til å løse konflikter er stor blant jevnaldrende, fordi kommunikasjonen og videre sosialt samvær avhenger av at konflikten blir løst. Løsningene må skje i forhandlinger mellom likeverdige. En tro på at en konflikt vil løses, vil bidra til at det skjer en positiv gjenopprettelse av relasjonen. Samtidig vil en god forståelse av konflikten og en konstruktiv konflikthåndtering være grunnleggende for alt samarbeid (Eide & Eide, 2007, s. 415; Mayer, 2012, s. 38).

2.1.3 Pierre Bourdieu- makt

Pierre Bourdieu blir betraktet som en av nåtidens mest innflytelsesrike sosiologer (Aakvaag, 2008, s. 148). Kapitalbegrepet er viktig for å forstå Bourdieus syn på sosialt liv. Ifølge Bourdieu i Aakvaag (2008, s. 152) finnes det tre hovedformer for kapital; kulturell-, økonomisk-, og sosial kapital. Samtidig vektlegger Bourdieu den språklige kapitalen som spesielt viktig i skolen, fordi den vil påvirke hvordan eleven uttrykker seg og avkoder komplekse strukturer. Videre er Bourdieu (1999, s. 45) opptatt av makt i samfunnet og i skolen. Bourdieu (1999, s. 55) hevder at et kommunikasjonsforhold alltid er et maktforhold. Kunnskap og kommunikasjon benyttes som symbolsk makt. Symbolsk makt handler om å ha kontrollen over hva som ansees som legitimt. Bourdieu (1999, s. 40) påpeker at den symbolske makten defineres gjennom et bestemt forhold mellom de som utøver makt, og de som makten utøves på. Dermed kan man hevde at makt er til stede i enhver relasjon med en gang den etableres.

På en annen side hevder Bourdieu i Danielsen og Hansen (1999, s. 44) at utdanningssystemet er et av de samfunnssystemene som sterkes reproducerer normer og verdier. Ifølge Bourdieu (1999, s. 48) er utdanningssystemet spesielt viktig i en analyse av makt, fordi utdanningssystemet bidrar til en reproduksjon av maktforhold. De med best evner lykkes, og makten reproducerer det dominerende sett av normer og verdier. Valg som elever og lærere gjør oppfattes som selvfølgelige, men det er egentlig en reproduksjon (Danielsen & Hansen, 1999, s. 52).

Bourdieu i Danielsen og Hansen (1999, s. 66) oppfatter samfunnet som sammensatt av en mengde ulike felt. Det utøves ifølge Bourdieu makt i feltet og mellom ulike felt.

I et felt benyttes kunnskap og kommunikasjon som symbolsk makt for å systematisere strukturene i feltet. Det vil si å produsere og reproducere feltets gjeldende sett av verdier og normer (Bourdieu, 1999, s. 40). Et sosialt felt er sammensatt av aktører med noen felles interesser, som for eksempel sosiale og faglige områder. Aktørens posisjon i det sosiale feltet, former aktørers identitet, væremåte og praksis. Bourdieu hevder at aktøren er underlagt sin objektive sosiale posisjon, noe som begrenser handlingsmulighetene og det å forstå, endre og håndtere sin situasjon. Den dominerende gruppen i feltet har som mål å beholde sin innflytelse over de andre, og det gjøres ved å sikre at de normene og verdiene som er gjeldende blir fremstilt som viktige og riktige (Bourdieu, 1999, s. 45).

Aktørene har samtidig også ulike motiver for å være deltakere i feltet, noe som fører til at det oppstår spenning i feltet. Spenningen er blant annet representert gjennom begrepet habitus (Danielsen & Hansen, 1999, s. 51,66). Habitus er et internalisert system av varige og kroppslige disposisjoner som styrer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden. Ved at habitus er kroppsliggjort, er den stabil og innebærer at våre handlinger er en nærmest instinktiv forståelse av hva man må gjøre i en viss situasjon. Aktørens væremåte og handlinger er styrt av habitus, og habitus er et produkt av den posisjonen som aktøren har i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 160-161; Arnesen, 2013).

For å vise hvordan forholdet mellom lærerne og elevene på internatskolen var preget av en asymmetri, vil jeg benytte noen av Bourdieus begreper knyttet til makt. Jeg hevder at begrepene felt, symbolsk makt og kapital kan være relevante for å for å belyse hvordan maktforholdet på internatskolen påvirket ungdommenes vennskapsforhold.

2.1.4 Axel Honneth- anerkjennelse

Den tyske filosofen og teoretikeren Axel Honneth (2008, s. 101), er opptatt av opplevelsen av anerkjennelse spesielt i nære relasjoner. Honneth vektlegger anerkjennelse som et sentralt moment innen kommunikasjon og identitetsutvikling, og hevder at behovet for å bli anerkjent er et stort menneskelig behov. Ifølge Honneth (2008, s. 101-103) er det to grunnleggende elementer i anerkjennelse; erkjennelse og

tilstedeværelse. Erkjennelse og tilstedeværelse viser både til holdninger og handlinger. Det handler blant annet om ulike verdier, tankesett og måter å forstå unge på.

I sin anerkjennelsesteori vektlegger Honneth en følelsesmessig omsorg og sympati i begrepet kjærlighet. Kjærlighet er ifølge Jacobsen (2013, s. 363) ikke noe man vanligvis forbinder med utdanning. På en annen side hevder Jacobsen (2013, s. 363) at Honneths teori om følelsesmessig omsorg er relevant også for utdanningsspørsmål. Utdanningen handler i tillegg til karaktergivning og kunnskapsakkumulering, om et konkret møte mellom eleven og læreren. Jeg hevder derfor at Honneths anerkjennelsesteori kan være relevant for avhandling. Jacobsen (2013, s. 263-266) vektlegger at anerkjennelse er en sentral faktor for alle elever, men spesielt viktig i forhold til utsatte barn og unge. Gjennom skoleårene etableres det en viktig relasjon til læreren. Denne relasjonen krever gjensidig sympati for å kunne bli vellykket. Anerkjennelse blir ifølge Jacobsen (2013, s. 263) uttrykt som følelsesmessig innlevelse.

2.1.5 Ungdomskultur

For å se på begrepet ungdomskultur, vil det først være naturlig å se på begrepet kultur. Øia og Vestel (2007, s. 14) påpeker at kultur er et begrep som har blitt definert på mange forskjellige måter. Samtidig refererer mange definisjoner til symbolske mønstre, normer og regler. Kulturbegrepet vil ut fra en sosiologisk forståelse, være de verdier, væremåter, motivasjonsstrukturer, normer og ideologier som samfunnets individer er bærere av. Sett ut ifra individets perspektiv, kan man hevde at kultur er et ytre system av nedarvede kollektive normer, verdier og væremåter. Det er noe man deler med andre og samtidig noe som har blitt en del av ens indre forestillingsverden. Ifølge Øia og Fauske (2010, s. 48-49) er en forutsetning for å skille ut ungdomskultur som en egen type kultur, å betrakte ungdom som en egen samfunnskategori og et eget fellesskap med bestemte kjennetegn.

I ungdomstiden skjer det en intens meningsproduksjon som danner grunnlaget for utviklingen av ungdomskulturer. Ungdomsuttrykkene dannes innenfor et jevnalderfellesskap preget av likesinnede ungdommer.

Jevnaldersfellesskapene består av forskjellige grupper med ulike meninger, verdier og normoppfatninger (Krange & Øia, 2005, s. 88-92). Ungdomskulturer blir her forstått som felles tankegods, livsstil og forståelser som ungdom har seg imellom. Ungdomskultur er et rom hvor unge mennesker eksisterer som en bestemt gruppe definert av deres alder, aktiviteter og posisjon i samfunnet (Gallacher & Kehily, 2013, s. 170). Slik kan man hevde at ungdomskultur er alt det som skapes, formes og brukes av ungdom i deres hverdagsliv.

En av grunnene til at det oppstår en egen kultur for ungdom, kan være at de jevnaldrende har fått en mer betydningsfull rolle enn foreldrene. Ungdom har behov for å være i fellesskap med likeverdige. Ungdomskulturer innebærer et element av sosialt fellesskap som springer ut av en opposisjon til voksne. I ungdomskulturer blir grenser, verdier og sannheter utfordret og utforsket gjennom subjektivt opplevde fellesskap (Krange & Øia, 2005, s. 90). Dermed fremstår ungdomskulturer som en subkultur i kontinuerlig endring og utforskning av omgivelsene (Gallacher & Kehily, 2013, s. 170,176-178). Det har følge Imsen (2014, s. 442-442) utviklet seg ulike syn på hva en ungdomskultur innebærer- ut fra voksenes perspektiv. Enkelte hevder at det i grupper vil utvikle seg feil verdier og normer som ikke stemmer overens med storsamfunnets normer. På en annen side blir ungdomskulturen betraktet som et resultat av en kulturell frisetting. Dette innebærer at ungdommene må eksperimentere og finne frem til egne verdier når storsamfunnet ikke lenger gjør det (Imsen, 2014, s. 442-443).

Det finnes en del forskjeller mellom ungdomskulturen i India og i Norge. Man kan hevde at indiske ungdommer har mange like interesser som den norske ungdommen. Dette gjelder blant annet klær. På internatskolen observerte jeg at klesmerket «Adidas», rutete skjorter og jeans var veldig populært, noe det også er i Norge. Samtidig kler indiske ungdommer seg ofte mer konservativt. For eksempel ville det ikke vært akseptabelt å gå med joggebukse i offentligheten. Sosiale medier er, i likhet med norske ungdommer, svært viktig for indiske ungdommer. Ifølge Toft (2013) er det i India vanlig å ha brukerkonto på «Facebook», selv om man ikke har internett hjemme. Musikksmaken er generelt ganske lik i begge landene. De mest populære sjangerne er rap, house eller pop. I de senere årene har det kommet flere indiske rappere som har blitt spesielt populære i India. Samtidig som musikk sjangerne er veldig populære i begge landene, så hører

ungdommene ofte ikke på de samme sangene. Videre blir arrangert ekteskap ofte praktisert i India, og synet på kjærlighetsforhold er dermed annerledes enn i Norge. I Norge er det relativt vanlig at ungdommer har kjæreste, men i India kan dette medføre skam på familien (Ruud et al., 2014, s. 76-78).

Man kan hevde at det på internatskolen har utviklet seg en egen ungdomskultur, som er preget av et sett felles verdier og holdninger. Verdiene, holdningene og handlingene blir på internatskolen uttrykt gjennom felles meningsbærende tegn. Forholdet til jevnaldrende er basert på likeverd og man kan hevde at ungdomskulturen er med på å påvirke valg som informantene foretar. Jeg vil derfor hevde at teorier om ungdomskultur kan være relevant for å forstå ungdommenes vennskapserfaringer.

2.1.6 Grupper

Vennskap som begrep kan også benyttes på gruppenivå. Det er ikke uvanlig at ungdommer i skolesammenheng blir medlemmer av ulike grupper, med unike normer og oppfatninger. Gjøsund og Huseby (2015, s. 19) betrakter grupper som viktige læringsarenaer for utvikling av sosial kompetanse, logisk tenkning og forståelse av regler. Johnson og Johnson (2013, s. 22) fokuserer på gruppeferdigheter og presenterer flere elementer de hevder må være tilstede i et godt samarbeid. Positiv gjensidighet innebærer at partene som samarbeider opplever at de står sammen om felles mål og deler felles skjebne. Dette fordrer opplevelsen av å være «vi i stedet for jeg». Den positive gjensidigheten fører blant annet til at individene føler forpliktelse overfor hverandre (Eide & Eide, 2007, s. 412). En gruppe behøver ifølge Senior og Howard (2014, s. 1-2) ikke å være stor og den har mange ulike funksjoner. Blant annet bidrar gruppen til å definere ens egen identitet og den representerer et sted der man kan finne sine normer.

Når man blir medlem av en gruppe har man med seg ulike normer, verdier og holdninger. Samtidig vil normer, verdier og holdninger også utvikle seg i gruppen. På en annen side vil gruppemedlemmene ifølge Gjøsund og Huseby (2015, s. 47) stille krav til at man tilpasser seg de normene, verdiene og holdningene som gjelder. Normene bidrar til å holde gruppen sammen og dannelsen av normer skjer blant annet gjennom sanksjoner fra gruppen. Gruppen bidrar til etablering og vedlikeholdning av sosial struktur.

Flaten (2016, s. 44) hevder at det er viktig å finne grupper man føler tilhørighet til. Enhver gruppe har sitt særpreg og sin egen identitet. Det er ofte viktig å forsterke eller ha fokus på de særtrekkene som definerer gruppen. Det å delta i en gruppe gjør det mulig for medlemmene å utvikle en harmonisk personlighet, fordi man blir påvirket av gruppene man deltar i (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 44,48). Man trekkes mot fellesskap og fellesskapet bidrar til å løse oppgaver man ikke ville klart å løse på egenhånd. Mye av det man gjør i oppveksten, skjer sammen med venner og i en gruppesammenheng. Derfor hever jeg at teori knyttet til grupper kan være relevant for avhandlingen.

2.2 Vennskapsperspektiver

Begrepet vennskapsperspektiv refererer som tidligere nevnt til ungdommenes perspektiv og syn på vennskap. Her vektlegges egenskaper som er viktige i en venn. I denne delen vil jeg presentere relevant teori knyttet til tillit, støtte, forståelse og likhet.

2.2.1 Tillit

Det er en bred forskningsmessig dekning for å hevde at tillit er blant de viktigste egenskapene ved et vennskap (Berndt & Perry, 1986; Bukowski et al., 1994; Kvello, 2006). Man er avhengig av tillit for å åpne seg i en relasjon med andre mennesker. Ifølge Grimen (2009, s. 11) er tillit er ofte synonymt med det å stole på noen. Tillit bidrar til bedre samarbeid, toleranse og kreativitet (Grimen, 2009, s. 11-12). Tillit er en forutsetning for intimitet og åpenhet. Det å stole på noen innebærer ærlighet, trofasthet og empati. Fra ungdomsalderen blir tillit ekstra viktig. Det vises blant annet i form av at ungdom viser negative følelser over lengre tid når de opplever seg sviktet av venner (Kvello, 2006, s. 135-136). Pahl (2000, s. 63) hevder at tillit er en forutsetning for alle typer vennskap. På en annen side kan tillit forsås ut fra det senmoderne samfunnet.

2.2.1.1 Anthony Giddens

Giddens (1992, s. 33) hevder at tillit er en helt fundamental faktor i alt samfunnsliv. Giddens beskriver tillit med utgangspunkt i ulike senmoderne samlivsformer som har fått et mer individualistisk preg. Samtidig er det er ikke lenger bare personer man er avhengig av å ha tillit til. Det senmoderne samfunnet er også preget av tillit til teknologi og ekspertkunnskap. Generelt spiller tillit en stabiliserende rolle, samtidig som

risikoaspektet ved å vise tillit blir mer tydelig. Tillitsbegrepet dekker de mange valg og usikkermomenter som er gjeldende for vår tid. Dermed må individet, som skal iscenesette seg selv, avveie de risikoene som finnes. Man går inn i nye relasjoner med et forbehold. Man vet lite om den andre og derfor vet man heller ikke hva man kan forvente. Dermed kan det være lurt å være på vakt og opptre med en viss skepsis (Giddens, 1992, s. 33; Kristiansen, 2014, s. 142).

Tillit bidrar til å skape en forbindelse til en annen person. Det kan både for tillitsgiveren og mottakeren skapes et bånd av gjensidige forpliktelser. Giddens (1992, s. 33) hevder at man ut fra situasjonen må vurdere om disse forpliktelsene er verdt å bryte eller opprettholde. På en annen side beskrives tillit ifølge Giddens (1992, s. 137) som en tro på og hengivelse til andre mennesker. Nærhet og varme blant partene må kontinuerlig fremforhandles gjennom å bygge gjensidig tillit. Dette gjøres blant annet ved å åpne seg for hverandre. Denne formen for tillit og nære relasjoner hviler ikke på tradisjon, makt eller institusjonaliserte forventninger, men er ifølge Giddens (1992, s. 50), rene forhold. Dette tillitsforholdet er i motsetning til tidligere, ikke begrunnet i noe annet enn seg selv (Giddens, 1992, s. 58).

2.2.2 Støtte

Forskning viser at barn og unge som bor vekk fra foreldrene søker støtte og trygghet i venner (MaCalman et al., 2016; Ridge & Millar, 2000; Ulset, 2016). Betydningen av vennskap blir sterkere for noen ungdommer, og grunnleggende tillit og støtte blir søkt og funnet i vennerelasjonene (Ridge & Millar, 2000, s. 182). Ulset (2016, s. 87) hevder at vennskap kan forstås som en relasjon hvor de som inngår i den, kan forvente gjensidig utveksling av blant annet tillit, støtte og trøst. Kvello (2006, s. 144) hevder at nærværet av støttende relasjoner leder til mindre psykiske og fysiske vansker ved stress. Samtidig vil fraværet av støttende relasjoner henger sammen med økning i psykiske og fysiske sykdommer.

Ifølge Kvello (2006, s. 142) kan vennskap være kilde til emosjonell støtte blant ungdom. Mennesker søker varme og støttende relasjoner. Dette samsvarer med Ulset (2016, s. 87) som hevder at man i den utforskende ungdomstiden både søker å motta støtte i

vennerelasjoner. Venner hjelper hverandre ved emosjonell stress og er en viktig kilde for ulike former for støtte. Sullivan i Frønes (2006, s. 204) hevder at vennskap blant barn og unge er svært viktig for utviklingen til å bli voksen. Jevnaldersrelasjoner bør være viktig i det moderne samfunnet, fordi jevnaldersrelasjonene er det grunnleggende forholdet for utvikling av evne til å mestre sosiale kompleksiteter og sosial kompetanse. Venner er ifølge Frønes (2006, s. 204-205) en kilde til sosial støtte, og blir spesielt viktig dersom man blir avvist av en jevnaldrende. Det er beroligende å lene seg på en venn dersom man har hatt en dårlig dag. Sullivan hevder at det å oppleve et støttende vennskap er svært viktig gjennom hele oppveksten. Barn og unge har ikke de samme avanserte metodene for å takle ulike problemer slik som voksne har (Mc Graw Hill Education, 2008, s. 231-232, 235-236).

2.2.3 Forståelse

Det å bli forstått er ifølge Kvello (2008a, s. 244) noe av det mest fundamentale i vårt livsprosjekt, uansett alder. Viktigheten av forståelse i et vennskap ble beskrevet for mange tusen år siden. Lucius Annaeus Seneca som levde fra 4.f.kr- 65 hevdet at:

«One of the most beautiful qualities of true friendship, is to understand and to be understood» (Philosiblog, 2013, 02.03).

Sitatet over illustrerer at forståelse i mange tusen år har blitt sett på som viktig i et vennskap. Ifølge Gummerum og Keller (2008, s. 222) er gjensidig forståelse en definert egenskap ved et nært vennskap. Hos ungdommer er ofte vennskapet preget av mer intimitet og man blir i ungdomstiden mer oppmerksom på andres behov. Samtidig blir man mer villig til å dele personlige tanker og opplevelser (Gummerum & Keller, 2008, s. 272-278). En felles forståelsesramme er viktig for dannelsen og opprettholdelsen av et vennskap. Nærheten i vennskapet kan sees som i hvilken grad to personer deler hverandres personlige bekymringer og interesser (Haselager, Hartrup, Lieshout, & Walraven, 1998, s. 1198). Ifølge Kvello (2006, s. 43) blir det forventet at en venn forsøker å forstå en selv. Samtidig innebærer en forståelse av andres væremåte, at man stiller spørsmålstegn ved ens egen. Det behøver ikke være bevisste og verbaliserte konklusjoner som man trekker om seg selv ut fra samhandling med andre. Det handler ifølge Kvello (2006, s. 43) om en forestilling som skapes ut fra relasjoner med andre.

En venn skal forstå hvorfor man handler som man gjør, noe som krever god kommunikasjon. Ifølge Frønes (2006, s. 186-187) kommuniserer man på mange ulike nivåer samtidig. En sentral kompetanse i et vennskap blir dermed å kunne avkode andres tvetydige signaler. Samtidig hevder Kvello (2006, s. 52), at barn og unge med minst et vennskap har gode evner til å forstå andres tanker. Evnen til å ta den andres perspektiv utvikles sterkt i løpet av skolealderen. Dette innebærer en forståelse for andres tanker, følelser og hvordan de erfarer den fysiske verden.

2.2.4 Likhet

Vennevalg baserer seg ofte på likhet. Ifølge Kvello (2006, s. 154-155) påvirker likhet både tilfredshet, varighet og dybde i vennerelasjonen. Generelt kan man hevde at man tiltrekkes av mennesker som ligner en selv. Det å være rundt like mennesker kan oppleves som trygt og fører til at man i større grad føler seg forstått (Svare, 2004, s. 19-21). Ifølge Vodahl (2007, s. 11) opplever venner hverandre ofte som mer like enn det de objektivt er. Samtidig vekter likhet mer enn ulikhet, og man vil i mindre nære vennskap ikke stille de samme kravene til likhet. De fleste vil derfor ofte ha flere venner som ligner en selv (Kvello, 2012, s. 2-3).

Likhet mellom venner er i flere studier dokumentert som viktig for vennskapet (Akers, 1996; Clark & Ayers, 1992; Kvello, 2006). Et eksempel er studien til Clark og Ayers (1992, s. 393-394) som hevder at likhet og gjensidig likhet er grunnleggende for dannelsen og vedlikeholdelsen av et vennskap. Gjensidige vennskap dannes ofte mellom jevnaldrende som har like egenskaper, og intimitet blir stadig knyttet til gjensidig likhet. Gjensidige venner har ofte den samme mellommenneskelige og sosiale forståelsen. Samtidig er ungdom ofte like vennene sine når det gjelder deres alder, kjønn, interesser og holdninger til skoleprestasjoner (Clark & Ayers, 1992, s. 393-394).

Ønsket om å ha venner som er like en selv, kan ifølge Kvello (2008a, s. 245), knyttes til sosial seleksjon. Sosial seleksjon innebærer at man søker kontakt med dem som ligner en selv, fordi det oppleves som trykt og bekreftende. Nære vennskap gir en følelse av tilhørighet på grunn av like holdninger og verdier. Samtidig kan man hevde at samvær

med andre som deler de samme holdningene og verdiene, gir en følelse av å være del av et større verdifelleskap. Det å ha samme interesser og hobbyer kan gi et samhandlingsgrunnlag, slik at man har noe å gjøre sammen (Kvello, 2006, s. 165). På en annen side hevder Svare (2004, s. 24) at vennskap krever en felles aktivitet. Aktivitetene kan bli en ramme for relasjonen og man kan få en følelse av å være del av et større verdifelleskap. Å delta på en felles aktivitet, kan skape grunnlaget for å opprettholde relasjoner. Samtidig får man en mulighet til å møte likesinnede mennesker som potensielt kan bli ens venn (Akers, 1996, s. 77-78).

2.3 Valg av teori og forskning

Man kan hevde at avhandlingens resultater avhenger av hvilke kilder man søker å finne forklaringene i. Gjennom denne delen har jeg presentert teorier som er benyttet i avhandlingen. Jeg har benyttet meg av norsk og internasjonal forskning og teori, noe man kan stille seg kritisk til. Man kan hevde det er lite anvendbart i forhold til den kontekstuelle rammen i avhandlingen. Samtidig finnes det lite indisk og internasjonal forskning knyttet til indiske ungdommers vennskapsperspektiver og vennskapserfaringer. Ut ifra den spesielle kontekstuelle rammen har jeg derfor sett det nødvendig å benytte meg av norsk og internasjonal teori og forskning. Jeg vil likevel hevde at teori hentet både fra den internasjonale og den norske konteksten kan være relevant for avhandlingen. Valg av teori og forskning vil videre bli diskutert i avhandlingens avslutning.

3 Metoder

For å belyse min problemstilling måtte jeg foreta en rekke valg vedrørende hvilke fremgangsmåter som ville være hensiktsmessig å benytte ved innsamling, bearbeiding og analysing av data. Denne masteravhandlingen er en kvalitativ analyse basert på observasjoner av og intervjuer med ungdommer på internatskolen, samt en skriftlig skoleoppgave. Dataene ble innhentet i løpet av mitt 10 dagers lange opphold på internatskolen, høsten/ vinteren 2016. Jeg vil først kort presentere og begrunne valg av metode. Deretter vil jeg presentere utvalget og informantene, og videre vil jeg gå dypere inn i de ulike metodene benyttet i avhandlingen. Etter det vil jeg reflektere rundt etiske hensyn som må ivaretas i prosjektet, for så å presentere analysestrategien som er benyttet. Avslutningsvis i denne delen vil jeg reflektere rundt avhandlingens pålitelighet.

3.1 Metodevalg

Med utgangspunkt i min problemstilling ønsket jeg å få tak i den enkelte ungdom på internatskolens vennskaps erfaringer og vennskaps perspektiver. Ved bruk av empirinær forskning synliggjør man informantens stemme og samtidig gir forskningen anledning til å få dybdeinformasjon om informantene (Widerberg, 2001, s. 21). Innen kvalitativ forskning er ikke målet å generalisere til en større populasjon, men snarere å få tak i tykke beskrivelser av fenomenet og konteksten. Slik kan beskrivelsene gi mening og overføringsverdi i en egen situasjon. Dette ledet meg til bruk av kvalitativ metode.

Ifølge Thagaard (2009, s. 11) er en viktig målsetning med kvalitative tilnærminger å oppnå en forståelse av sosiale fenomener som opplevelser, meninger og følelser. Kvalitative tilnærminger benyttes for å gi dybdeinformasjon om relativt få forskningsdeltakere. Overførbarhet i kvalitative studier dreier seg om antakelser om at teorien som utvikles, kan være nyttig til å forstå lignende personer eller situasjoner. Ved kvalitativ forskning har man en unik mulighet til å gå i dybden av ulike fenomener, samt å få innsikt i menneskers opplevelser av sin virkelighet. Overførbarheten kan knyttes til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2009, s. 207-209). Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning, hermeneutikken (Grimen, 2004, s. 240). Mitt ønske om fange opp

informantenes egne erfaringer og perspektiver, ledet meg til bruk av en skriftlig skoleoppgave, observasjon og intervju som metoder. Jeg benyttet meg av observasjon for å undersøke hvordan ungdommene utførte vennskap, samt hvordan vennskapet så ut på skolen og på sovesalene. For å få tak i informantenes egne erfaringer og perspektiver, benyttet jeg meg av den skriftlige skoleoppgaven samt intervjuer.

Det å kombinere flere metoder kalles gjerne triangulering. En kombinasjon av deltakende observasjon og intervju er den metoden som gir mest holdbare resultater i undersøkelser der problemstillingen berører meninger eller oppfatninger i en gruppe. Kombinasjonen av deltakende observasjon og intervjuing gir ifølge Fangen (2010, s. 172) et godt grunnlag for å validere tolkninger. Dette innebærer å vise om det er samsvar mellom hva som blir sagt og hva som blir gjort. Når man kombinerer deltakende observasjon og intervjuing, kan de ulike datainnsamlingsmetodene gi grunnlag for ulike typer data. Gjennom å både intervjuer og observere ungdommene, underundersøkte jeg om det var sammenheng mellom det de sa og det de faktisk gjorde. Samtidig valgte jeg å gi ungdommene en skriftlig oppgave. Den skriftlige oppgaven bidro til å åpne feltet og å skape tillit til informantene. Samtidig ga den skriftlige oppgaven data knyttet til informantenes forståelse av og perspektiver på vennskap.

3.2 Rekruttering og tilgang

Som tidligere nevnt dro jeg til India sammen med en medstudent som også skulle gjennomføre feltarbeidet på internatskolen. Vi startet rekrutteringsarbeidet ved å sende en mail til internatskolens administrasjon. Flere fra Høgskolen i Sør-Øst Norge, inkludert min veileder, hadde tidligere vært på internatskolen. Dermed hadde internatskolens administrasjon allerede en del informasjon om høgskolen. Dette resulterte i at vi raskt fikk adgang til å komme. Vi sendte prosjektskissene og timeplanene våre, og sammen med internatskolens administrasjon ble vi enige om at det ville være mest fruktbart å dra i November. Både jeg og medstudenten ønsket å snakke med elever fra 15 til 16 år. En av grunnene til dette, var at ungdommer fra 15 år ifølge Norsk senter for forskningsdata, videre kalt NSD, er gamle nok til å gi sitt eget samtykke.

3.3 Utvalg

På vår første dag på internatskolen ble vi sammen med administrasjonen enige om at vi skulle følge en 10. klasse. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at elevene i 10. klasse var 15- 16 år, og kunne dermed ifølge NSD gi et selvstendig samtykke. På internatskolen var det fire klasser i 10. trinn. Ut fra vår og de ulike skoleklassenes timeplan, bestemte vi oss for en klasse som vi ville følge. I klassen var det 30 elever og ut ifra skolens administrasjon sitt ønske fikk jeg og min medstudent utdelt den samme klassen. Dette innebar imidlertid at jeg gikk gode faglige innspill fra min medstudent og at vi sammen hadde mange interessante diskusjoner. Vi ble enige om å dele klassen i to. Utvalget ble trukket ut fra nummerering ved å dele inn etter «1» og «2». Dette ble gjort under vårt første møte med informantene. Jeg endte opp med 15 informanter; 9 gutter og 6 jenter.

Ifølge (Tjora, 2012, s. 145) er hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Informantene var både jenter og gutter, i alderen 15-16 år. Informantene ble valgt på grunn av deres alder og det faktum at de gikk på internatskolen. Alle informantene fikk en skriftlig oppgave angående temaet vennskap, og jeg gjennomførte observasjoner av alle informantene. I tillegg hadde jeg intervjuer med 8 informanter: fire jenter og fire gutter. Informantene ble intervjuet to og to sammen etter deres eget ønske. Tabell 2 (under) presenterer informantene som ble intervjuet.

Tabell 2: Presentasjon av informantene som ble intervjuet

Informant	Alder	Antall år på internatskolen
Jente 1	15	4
Jente 2	15	3
Jente 3	16	5
Jente 4	15	1
Gutt 1	15	3
Gutt 2	15	3
Gutt 3	16	8
Gutt 4	15	2

3.4 Skriftlig oppgave

Grunnen til at jeg valgte å gi elevene en skriftlig oppgave, var todelt. For det første benyttet jeg den skriftlige oppgaven som metodisk tilnærming for å åpne feltet. Den skriftlige oppgaven var med på å skape tillit og en uformell stemning. Hvordan forskeren presenterer seg selv og prosjektet i miljøet som hun skal studere, kan ha betydning for om deltakerne er villige til å delta. Ifølge Thagaard (2009, s. 68) har de holdningene som informantene har i utgangspunktet stor betydning for hvordan forskeren blir mottatt. Mitt første møte med informantene skjedde i en kusstime i klasserommet deres. Jeg og min medstudent presenterte først oss selv og så prosjektet vårt. Etter hvert gikk læreren og vi fikk ansvaret for timen. Jeg hadde forberedt en skriftlig oppgave som informantene skulle svare på. Oppgaven lød som følgende;

«What is friendship and what type of qualities is important in a friend? »

Spørsmålene som de 15 informantene skulle svare på, ble valgt ut fra studiens problemstilling. Oppgaven ville gi meg et innblikk i elevenes vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver. Ungdommene fikk selv velge form og lengde på oppgaven, og den ble besvart anonymt. Ungdommene fikk ca. 20 minutter til å jobbe med oppgaven, og leverte den til meg når de var ferdige. Jeg observerte at noen elever hadde problemer med å komme i gang med skrivingen, men alle elevene leverte noe. Etter at elevene var ferdig, snakket jeg med dem. Elevene var veldig stille til å begynne med. For at vi skulle bli bedre kjent, fant jeg på en liten aktivitet vi kunne gjøre sammen. Alle skulle reise seg opp, si navnet sitt, alderen sin og to interesser de hadde. Jeg gjorde det samme. Det ble mye latter og moro, og elevene virket mer trygge på meg. Dette var en fin måte å bli kjent på. Vi snakket løst om India og Norge, og elevene fikk stille meg noen personlige spørsmål om hobbyer osv. Ifølge Thagaard (2009, s. 68) kan informanter synes det er positivt å møte en person som er interessert i dem og som ønsker å lære av dem. I tillegg vil forskerens væremåte og egenskaper ha betydning for den kontakten som etableres med informantene.

For det andre ga den skriftlige oppgaven meg innsikt i ungdommenes venns­kapsrelasjoner. Den skriftlige oppgaven ble benyttet som et supplement til observasjonene og intervjuene av informantene, og ble en viktig del av oppgavens analyse. Samtidig kan man hevde at ungdommene ikke følte seg presset til å svare på en bestemt måte, fordi oppgaven var anonym. I tillegg fikk ungdommene selv bestemme lengde og innhold. Under for eksempel intervjuer kan man føle seg presset til å ytre seg på bakgrunn av det vedkommende forventer at intervjueren vil ha informasjon om (Tjora, 2012, s. 105). Dermed kan man hevde at den anonyme skriftlige oppgaven var en fin måte å gi informantene et innblikk i hva deltakelse i studien innebar, samt en måte å opparbeide tillit til informantene. Samtidig kan man hevde at den skriftlige oppgaven var godt egnet til å få tak i informantens ærlige svar, fordi det ikke følte som en presset situasjon. Med utgangspunkt i dette hevder jeg at den skriftlige oppgaven var en velegnet metode for å få tak i informantens vennskapserfaringer og vennskaps­perspektiver.

3.5 Kvalitativt forskningsintervju

Ut fra min problemstilling og valg av kvalitativ metode, ønsket jeg å fange opp ungdommenes vennskapserfaringer og vennskaps­perspektiver. Dette ledet meg til bruk av intervju som metode. Dette underbygges av Tjora (2012, s. 104) som hevder at intervju er særlig egnet til å gi informasjon om personers opplevelse, meninger og selvforståelse. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden ut fra informantens perspektiv. Et mål ved det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. I forskningsintervjuet er tilnærmingen spørre- og lytte- orientert. På en annen side er ikke forskningsintervjuet en samtale mellom to likeverdige parter, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Forskeren bestemmer tema og vil kritisk følge opp informantens svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20-23,28-31).

Et av kvalitative forskningsintervjuers mål, er å forstå sider ved informantens dagligliv ut fra deres perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er på mange måter lik den dagligdagse samtalen, men involverer også en bestemt metode og spørreteknikk. Såkalte dybdeintervjuer er spesielt populære. Målet med dybdeintervjuer er å skape en situasjon

for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2012, s. 104).

Ut ifra problemstillingen og mitt ønske om å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og perspektiver knyttet til vennskap, hadde jeg planlagt å utføre dybdeintervjuer med informantene. Denne planleggingen innebar å lage en intervjuguide på forhånd, slik at jeg lettere kunne strukturere intervjuet mens det pågikk. Jeg hadde planlagt å skape en avslappet atmosfære for få informantene til å reflektere rundt deres vennskaps erfaringer og vennskaps perspektiver. Dette ville jeg blant annet tilrettelegge for ved å stille informantene åpne spørsmål. Dette gir informantene mulighet til å gå i dybden på spørsmål der de har mye å fortelle. Med tanke på at ungdommene gikk på en engelsktalende internatskole, ble det naturlig at intervjuet ville foregå på engelsk. Jeg hadde på forhånd planlagt å intervju fire ungdommene hver for seg; to gutter og to jenter i alderen 15-16 år. Dette valget begrunnet jeg med et ønske om å gå i dybden i hver enkelt informants erfaringer og meninger knyttet til deres venns kamps relasjoner, for så senere å sammenligne informantenes svar. Intervjusituasjonen forgikk imidlertid ikke slik jeg på forhånd hadde planlagt. Mer om dette vil komme under punkt 3.5.2.

3.5.1 Utvikling av intervjuguide

For å strukturere intervjuet valgte jeg å benytte meg av en intervjuguide. Jeg hadde ferdig formulerte spørsmål, med stikkordspregede tilleggsspørsmål. Spørsmålene var ferdig utformet på engelsk, ettersom intervjuet ville foregå på engelsk. Intervjuguiden var delt inn i fem hoveddeler, som til sammen skulle dekke problemstillingen. Spørsmålene omhandlet ungdommens hverdag på internatskolen, hobbyer, ferier, vennskap og fremtidsplaner, se vedlegg (4). Da jeg jobbet med å utforme intervjuguiden, vektla jeg å strukturere dybdeintervjuet gjennom tre faser; oppvarmingsspørsmål, refleksjon og avrundings spørsmål (Tjora, 2012, s. 113).

- Oppvarmingsspørsmålene er enkle og konkrete spørsmål om for eksempel alder og hverdag. Ofte vil denne fasen vare i noen minutter og gir forskeren anledning til å spørre informanten om noen bakgrunnsvariabler (Tjora, 2012, s. 113). Mine oppvarmingsspørsmål var utformet med et ønske om å skape trygghet hos informanten, samt et ønske om å få vite noen bakgrunnsvariabler som for

eksempel informantenes alder og antall år ungdommen hadde gått på internatskolen.

- Refleksjonsspørsmålene danner kjernen i intervjuet og gir informanten mulighet til å gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2012, s. 113-114). Refleksjonsspørsmålene i min intervjuguide var åpne spørsmål som startet med «kan du beskrive...», slik at informanten skulle få mulighet til selv å reflektere og gå i dybden av temaet.
- Avrundingsspørsmål kan lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålet over (Tjora, 2012). Avrundingen skal normalisere situasjonen mellom forsker og informant, som egentlig ikke kjenner hverandre. Som avrundning på intervjuet takket informanten for innsatsen og åpnet opp for at de kunne stille meg spørsmål.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuets kvalitet vil være avhengig av en opparbeidet tillit mellom informant og forsker. Da jeg gjennomførte intervjuene, hadde jeg allerede tilbragt en del tid sammen med informantene, slik at de skulle bli tryggere på meg. I tillegg hadde ungdommene fått den skriftlige oppgaven, som ga dem et innblikk i mitt prosjekt. Som tidligere nevnt hadde jeg på forhånd planlagt å gjennomføre dybdeintervjuer med fire ungdommer på internatskolen; to gutter og to jenter i alderen 15-16 år.

Jeg hadde som mål å møte informantene på en mest mulig åpen måte. For å tilrettelegge for en avslappet stemning, valgte jeg å gjennomføre intervjuet på et sted der informantene skulle føle seg trygge. Skolen ble dermed et naturlig valg. Intervjuene ville foregå på ettermiddagen, da ungdommene var på sovesalen. Dette var i løpet av en to timers periode, hvor elevene også måtte dusje før middagen. Ingen av elevene fikk lov til å forlate sovesal-bygget, så intervjuet måtte foregå et sted inne i bygningen. Jeg hadde på forhånd snakket med dorm-parenten, og fikk lov til å benytte meg av diverse rom inne i sovesal-bygningen. For å kunne være mest mulig tilstede i intervjusituasjonen, valgte jeg å benytte meg av en lydopptaker. Som hovedregel bruker man en eller annen form for lydopptak i dybdeintervjuer. Dette gir forskeren mulighet til å konsentrere seg mer om det informanten sier og skape flyt i intervjuet (Thagaard, 2009, s. 102). Informantene fikk

på forhånd av intervjuet beskjed om at jeg ønsket å bruke lydopptaker, og hvordan opptakene skulle behandles og oppbevares.

3.5.2.1 Intervjuene med jentene

Jeg og medstudenten hadde fått tilgang til å besøke jentene på sovesalen. Vi pratet med fire jenter fra klassen. Jeg hadde tidligere spist middag med disse jentene, og jeg følte at vi hadde fått en god kontakt. Jeg spurte to av jentene om jeg kunne intervjuet dem og de svarte ja. Med tanke på at jentene ventet på å dusje, og vi kun fikk tilbringe begrenset tid sammen med dem på sovesalen, spurte jeg om de ville bli intervjuet sammen. Det ville jentene gjerne. Samtidig virket det som om jentene hadde en god kontakt, og dermed ville det være interessant å høre om jentenes vennskap med hverandre. Som tidligere nevnt måtte intervjuene foregå inne i sovesal-bygget. I tillegg var det høy hindi- musikk over alle høyttalerne, så det var noe begrenset utvalg av lokaler. Jeg fikk lov til å benytte meg av et stort studierom, men det var en risiko for at andre ville komme inn. Etersom dette rommet var veldig stort, tenkte jeg at vi ikke ville bli forstyrret dersom vi satt oss helt nederst.

Jeg startet intervjuet med å lese gjennom samtykkeskjemaet, og forklarte ungdommene hva deltakelse i intervjuet ville innebære. Etter å ha forsikret meg om at jentene forstod hva deltakelsen innebar, signerte de. Jentene hadde på seg klokke, og de fikk beskjed om å si ifra dersom de måtte gå for å dusje. Informantene fikk beskjed om at de ikke trengte å svare på spørsmål som de ikke ville svare på, og at de kunne ta pause dersom noen kom inn i rommet. Under intervjuet kom det noen jenter inn i rommet, men jentene fortsatte å snakke. Jeg informerte de som kom inn at jeg brukte lydopptaker, og at de måtte være stille. Slik forgikk også det andre intervjuet jeg hadde med to andre jenter. Jente 1 og Jente 2 ble intervjuet sammen, og Jente 3 og Jente 4 ble intervjuet sammen.

Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, men ettersom noen av jentene hadde veldig mye å fortelle, lot jeg de prate mest mulig fritt. Jentene i intervju nummer to, pratet mindre og dermed ble det naturlig å stille dem flere spørsmål. Jentene var ivrig etter å fortelle meg historier fra ulike camper og ting som hadde skjedd på skolen. De lo mye og pratet en del i kor. Siden jeg i noen av spørsmålene spurte etter en mer personlig mening, spurte

jeg begge jentene om det samme spørsmålet, eller om den andre personen hadde noe å legge til. Etter intervjuet var ferdig sa jentene at de hadde hatt det veldig koselig. Jeg avsluttet hele intervjusituasjonen med å spørre ungdommene om det var noe de ønsket å spørre meg om. Ungdommene var veldig interessert i å høre om hvordan ting var i Norge, så vi snakket en stund etter at intervjuet var ferdig.

3.5.2.2 Intervjuene med guttene

Vi hadde ikke tilgang til guttenes sovesal, og ble derfor stående ved inngangspartiet til bygningen. Med tanke på at vi ikke hadde fått tilgang til guttenes sovesal, hadde vi heller ikke fått like god kontakt med guttene som med jentene. Jeg ba dorm- parenten hente noen gutter fra klassen som hadde lyst til å bli intervjuet. I likhet med jentene ønsket guttene også bli intervjuet to og to sammen. Gutt 1 og Gutt 2 ble intervjuet sammen og Gutt 3 og Gutt 4 ble intervjuet sammen. Jeg fikk utdelt et lite og stille rom. Etter å ha lest gjennom samtykkeskjemaet, spør en av guttene meg; skal vi snakke til deg som en venn eller en lærer? Jeg fortalte dem at lærerne ikke ville finne ut av hva vi hadde snakket om, og at de skulle snakke til meg som om jeg var en venn. Under det andre intervjuet, hadde jeg på forhånd tilbragt mer tid sammen med guttene, og det virket som om de var blitt mer åpne med meg. Siden jeg ikke hadde tilgang til å se guttenes sovesal, startet jeg intervjuet med å spørre om hvordan sovesalen så ut. Guttene snakket mye fritt, men ønsket at jeg skulle stille dem spørsmål. Det var en veldig god dynamikk mellom guttene jeg intervjuet, og de snakket også mye i kor.

3.5.3 Transkriberingen av intervjuene

I etterkant av intervjuene, transkriberte jeg materialet. Den kvalitative analysen forutsetter at materialet er sammenfattet til tekst på en håndterbar måte. Det finnes ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. Derfor vil det være nødvendig å vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjonen ut ifra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen. Ifølge Malterud (2011, s. 75) er de virkelige rådataene den faktiske hendelsen, mens i samhandlingen mellom forsker og deltaker konstrueres en avgrenset versjon av virkeligheten for et bestemt formål.

Transkripsjonen fra lydopptakene var en tidkrevende prosess, som førte til et omfattende skriftlig materiale. Det tok lang tid å høre på råmaterialet, og det var noen usikre momenter hvor det var vanskelig å høre hva som ble sagt. Samtidig foregikk hele intervjuet på engelsk og det dukket i tillegg opp enkelte ord og uttrykk på hindi. Jeg valgte å ikke oversette datamaterialet fra intervjuene til norsk. Jeg ønsket å benytte engelske sitater i analysen, slik at de ikke skulle miste sin originale mening. På en annen side opplevde jeg transkriberingen som en fin prosess. Jeg hadde vært i alle intervjusituasjonene og husket tilbake på ulike momenter i intervjuene, som gjorde det lettere å oppklare uklarheter. I tillegg gjorde transkriberingen arbeidet videre lettere. Ved å skrive direkte fra tale til tekst, ble jeg godt kjent med mitt eget datamateriale.

3.5.4 Samtaler med ansatte ved internatskolen

Studien bygger på ungdommenes vennskaps erfaringer og vennskaps perspektiver, hvor uttalelsene til ungdommene blir vektlagt. Jeg så det likevel som relevant å ha samtaler med skolens ansatte. Den kontekstuelle rammen ved skolen var viktig for å kunne forstå ungdommenes erfaring med og syn på vennskap. Jeg hadde blant annet samtaler med en tidligere rektor ved skolen, skolens helsesøster, lærere og skolens administrasjon for å bli bedre kjent med internatskolens verdier, normer og regler. Beskrivelsene fra samtalene vil bli benyttet i analysedelen for å presentere empiri knyttet til internatskolens kontekstuelle ramme. Ifølge Tjora (2012, s. 46-47) studerer man i intervjuer det folk sier at de gjør, mens man gjennom observasjon studerer det folk gjør. Dersom man er interessert i å finne ut hva folk gjør, bør man inkludere observasjon som datagenereringsmetode.

3.6 Deltakende observasjon

Problemstillingen og mitt ønske om å undersøke hvordan ungdommene utførte vennskap, ledet meg til bruk av deltakende observasjon som metode. Dette samsvarer med Fangen (2010, s. 37-39) som hevder at bruken av observasjon åpner for muligheten til å komme inn på folks virkelighet, noe som kan bedre forståelsen på feltet. Deltakende observasjon brukes ofte synonymt med begrepet feltarbeid. Ved bruk av feltarbeid kan man tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Det deltakende aspektet ved metoden handler om at man som forsker deltar i den sosiale sammenhengen ved at man

tilpasser seg situasjonen slik at man ikke virker forstyrrende. Deltakende observasjon kan utføres ved å følge deltakerne på ulike arenaer der de ferdes i hverdagen, eller ved å være til stede mens de utøver bestemte aktiviteter som er typisk for det miljøet de er en del av. Når man benytter observasjon som metode, blir selve rollen som observatør betydningsfull med tanke på undersøkelsens validitet. Observatøren kan innta forskjellige roller. Ofte må man justere rollen i ulike situasjoner ut fra hvilke reaksjoner deltakerne møter deg med (Fangen, 2011, s. 37-39).

Det er viktig å ta stilling til hvordan man skal registrere data ved gjennomføring av observasjonsstudier. Jeg valgte å benytte meg av feltnotater. Ifølge Tjora (2012, s. 62) er feltnotater den vanligste metoden å nedtegne refleksjoner rundt observasjoner knyttet til det man ser og hører. Feltnotatene beskrev hendelser jeg hadde observert. På denne måten ble feltnotatene noe jeg stadig kunne vende tilbake til. Derfor er det viktig at notatene er beskrivende og grundige. En god beskrivelse skal ifølge Fangen (2010, s. 102-103) tillate leseren å tre inn i situasjonen og forstå det som foregikk der. Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg i hovedsak å observere ungdommene i situasjoner som tilrettela for sosialt samvær. Dette innebar friminutter, matsituasjoner, egentid på sovesalen og gymtimer. I tillegg ønsket jeg å observere ungdommene i noen skoletimer, for å se hvordan deres rolle var i klasserommet. Jeg fikk ikke anledning til å observere guttene på deres sovesal, etter skoleadministrasjonens ønske. På en annen side fikk jeg observert dem på sovesal-bygningens fellesområde.

3.6.1 Gjennomføring av observasjonene

Jeg ønsket å observere hvordan elevene utførte vennskap. På skolen observert jeg dem i en fysikktime, i kunsttimene, gymtimene, samt moraltimene. Under skoletimene satt jeg i et hjørne i klasserommet og kun observert. I tillegg spiste jeg lunsj med informantene, og var til stede under pausene. Under måltidene var jeg deltakende og hadde samtaler med elevene. Etter skoletid observert jeg noen av sport-klubbene, besøkte jentenes sovesal og spiste middag med elevene. I de ulike situasjonene etter skoletiden var jeg deltakende under observasjonen. Jeg skrev feltnotatene i stikkordsform underveis i de ulike situasjonene og rett etterpå skrev mer utfyllende notater. På slutten av hver dag skrev jeg feltnotatene inn på pc-en og delte dem inn i ulike kategorier:

metodologi, generelt og oppfølging. Videre delte jeg inn etter hvilken situasjon jeg hadde observert, som for eksempel lunsj eller kunsttime. Dette gjorde det enklere å gå tilbake i notatene senere.

3.7 Refleksjon rundt egen rolle

I begynnelsen av feltarbeidet var jeg litt usikker på hvilken rolle jeg som forsker skulle innta. Jeg måtte vurdere hvordan jeg ønsket å bli møtt i feltet. Skulle jeg innta rollen som lærer og voksen, eller skulle jeg innta rollen som en vennlig likeverdig? På forhånd hadde jeg reflektert litt rundt dette og hadde sett for meg hvordan elevene kom til å være. Det første jeg la merke til da jeg kom til internatskolen, var at elevene er veldig høflige. De kalte meg teacher eller miss. Ifølge Fangen (2010, s. 58) kan for eksempel måten man kler seg på fremheve likhet med, eller forskjell fra informantene. Ved å kle seg så likt som mulig kan forskeren bli oppfattet som en av personene innenfor miljøet, og det understreker et fellesskap med dem som studeres. Elevene på skolen gikk med uniform, så i en skolesammenheng ville jeg ikke ha samme type klær som elevene. I begynnelsen av oppholdet på internatskolen gikk jeg i mer tradisjonelle indiske klær, som lignet det lærerne gikk i. Jeg hadde en rolle som voksen, men da merket jeg at spesielt guttene ikke var veldig åpne. Den første lunsjen vi spiste sammen med både guttene og jentene var preget av stillhet. De visste ikke helt hvor de hadde oss og vi visste ikke helt hvor vi hadde de.

Jeg reflekterte rundt min egen rolle også under det første intervjuet. Jentene fortalte meg en historie hvor de hadde brutt skolens regelverk, hvordan skulle jeg reagere på dette? Skulle jeg se alvorlig ut, eller skulle jeg smile med dem? Jeg smilte med dem for ikke å virke dømmende. Det samme gjorde jeg under intervjuene med resten av informantene. Etter hvert endret jeg taktikk. Jeg prøvde heller å bli kjent med dem ved å være meg selv. Vi snakket om filmer og musikk, noe elevene på skolen var veldig glad i. Dette førte til at jeg fikk høre flere historier og hemmeligheter, fordi det viste at jeg var «en av dem». Jeg var ikke en lærer, men en student som ønsket å få tak i deres personlige mening. Jeg begynte å le med dem dersom morsomme ting hendte i gymtimen, osv.

Før det første intervjuet med jentene, fikk vi besøke dem på sovesalen. Da hadde jentene på seg vanlige klær og de hørte på vestlig musikk. Den dagen hadde jeg på meg mer vestlige klær og sang sammen med jentene. Det førte til at flere av jentene kom bort til meg for å snakke om musikk. Dette var en fin inngangsport til å bli kjent med flere av elevene. Vi snakket om musikk og hvilke konserter jeg hadde vært på. Det virket som om elevene i klassen hadde pratet om oss når vi ikke var der. De delte historier vi hadde fortalt dem om apetrøbbel og mitt uheldige møte med Indias dyreliv. Dette var noe de fleste elevene selv hadde opplevd. Ved å være meg selv og dele mer av min personlighet, ble også elevene mer åpne og villige til å fortelle sine historier og synspunkter. Man kan hevde at det utviklet seg et slags vennskap mellom meg og elevene i klassen. Ungdommene så ikke lenger på meg som en autoritet, men en venn som de kunne spøke og le med. Informantene fortalte meg hemmeligheter, noe som kan tyde på at de stolte på meg. Ungdommene var opptatt av når vi skulle komme tilbake, og om vi kunne ha flere slike samtaler.

3.8 Ethiske hensyn som må ivaretas i prosjektet

3.8.1 Bruk av informanter fra andre kulturer

Forskjellige kulturer kan innebære forskjellige former for samspill med ukjente mennesker, både når det gjelder spørreformer og initiativ. Det kan være vanskelig å få en fornemmelse av de mange kulturelle faktorene som kan påvirke relasjonen mellom intervjuer og informant. Derfor er det viktig at man som forsker tar seg tid til å bli kjent med den nye kulturen og at man lærer seg noen av de verbale og nonverbale faktorene som kan føre til misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 156-157). Forskerens situering vil ikke kunne unngå å farge materialet, og derfor kreves det refleksjon over hvordan og i hvilken grad dette vil skje (Neumann & Neumann, 2012, s. 18). Dette betyr at min forforståelse og oppfatningen av konteksten har betydning for fortolkningsprosessen.

Jeg hadde på forhånd av masteravhandlingsarbeidet lite kunnskap om den indiske kulturen. For å bli bedre kjent med kulturen i India, tilbragte jeg først en uke på universitetet i Pune, hvor jeg lærte mye om den indiske velferdsstaten og det indiske

samfunnet. Da jeg først kom til internatskolen, brukte jeg den første uken til å observere ungdommene i aktiviteter som gav rom for sosialt samvær. På denne måten fikk jeg muligheten til å bli bedre kjent med kulturen, noe som kunne minske risikoen for misforståelser under intervjuene. Gjennom hele oppholdet på internatskolen, deltok jeg i tillegg på et kurs i innføring i bahá'í og skolens rammeverk. Jeg deltok på det 15 timers lange kurset sammen med to andre studenter fra Høgskolen i Sør-øst Norge, samt tre lærere ved internatskolen. Kurset ble ledet av en bahá'ier som ikke var ansatt ved skolen, men som frivillig holdt disse kursene. Dette kurset tok alle lærerne ved skolen for å få en bedre forståelse av religionens- og internatskolens målsetninger. I tillegg hadde jeg som mål gjennom intervjuene å gjenta det informantene sa, slik at jeg var sikker på at jeg hadde forstått dem rett.

3.8.2 Søknad til NSD

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet så vel som i forhold til omgivelsene. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har skrevet en innstilling om etiske retningslinjer, som for øvrig vil være sentral for at forskningen foregår på måter som er etisk forsvarlige (Thagaard, 2009, s. 23-24). I studier som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, som ved deltakende observasjon og intervju, får forskeren data som kan knyttes til de personer som deltar i prosjektet. Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, faller inn personopplysningsloven fra 2001, og er meldepliktige (Thagaard, 2009, s. 24-25).

Derfor var det nødvendig å søke til NSD. Med tanke på at utvalget bestod av ungdommer som var 15 og 16 år gamle, veltalende i engelsk og modne for alderen, var det ikke nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene. Personvernombudet var enige i min vurdering av at 15- og 16 åringene kunne ha selvstendig samtykkekompetanse for deltagelse, se vedlegg (3). På tilbakemeldingen fra NSD fikk jeg i tillegg informasjon om at jeg ikke behøvde å sende informasjonsskriv og samtykkeskjema til ungdommens foreldre, med begrunnelse i at de selv var gamle nok til å gi sitt samtykke. Samtidig bodde elevene på skolens område og vekk fra foreldrene sine. Dermed tok jeg beslutningen om å sende informasjonsskrivene til internatskolen, se vedlegg (2). Slik kunne skolens administrasjon

bestemme hvorvidt det var nødvendig å sende disse til foreldrene. Internatskolen valgte imidlertid å ikke sende informasjonsskrivene til foreldrene. Samtykkeskjemaet som ungdommene skrev under på, bestod av introduksjon, mål med forskningen og hva deltakelse i forskningsprosjektet ville innebære. Mer om samtykkeskjemaene kommer under punkt 3.8.5.

3.8.3 Bruk av barn og unge som informanter

Ved å søke innsikt i unges perspektiver kan man utvikle kunnskap om fenomener slik de fremstår i deres livsverden. Samtidig må forskeren alltid vurdere ulike etiske aspekter ved å involvere unge som informanter. Spesielt gjelder dette for grupper av ungdom som er spesielt sårbare for forskningsdeltakelse. Slik reises etiske dilemmaer som særlig knytter seg til forholdet mellom deltakelse og beskyttelse. Ungdommene på internatskolen var uten foreldrene sine, og dermed kan man hevde at de var i en sårbar situasjon. Overgangen til å bo på en internatskole involverer store livsendringer. Et nytt sted å bo, ny kultur, nytt språk, nye roller, nytt ansvar og nye forhold. I tillegg er ungdommene i en fase mellom barndom og voksenlivet, noe som er en risiko i seg selv (MaCalman et al., 2016, s. 2, 10-11). Samtidig kan det å snakke om vennskap oppleves som vanskelig for enkelte. Feltsituering ble i denne sammenhengen spesielt viktig. Det var relevant hvordan ungdommene opplevde meg under intervjuer og samhandling. Det ikke- sagte og ikke-gjorte kan i denne sammenhengen være avgjørende for de dataene man får (Neumann & Neumann, 2012, s. 17; Thagaard, 2009, s. 77).

I studien vurderte jeg å inkludere yngre barn på internatskolen. Jeg var på en annen side usikker på om de yngre barna i like stor grad hadde reflektert rundt temaet vennskap, slik som de eldre ungdommene ville gjort. Flere av ungdommene på internatskolen, hadde vært der i mange år, noe som kan ha påvirket deres vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver. Samtidig ønsket jeg ikke å bidra til at de yngre barna skulle få bekymringer og tanker som de i utgangspunktet ikke hadde, om spørsmål knyttet til vennskap. Her valgte jeg beskyttelse over deltakelse, et valg som selvsagt kan diskuteres.

3.8.4 Informert samtykke

Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren informere og innhente samtykke fra deltakerne i forskningen. Som tidligere nevnt var ungdommene i undersøkelsen 15- og 16 år, noe som innebar at de kunne gi samtykke selv. For å sikre ungdommenes rettigheter, ga de samtykket skriftlig. Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse (Kalleberg, 2006, s. 13-15).

Før jeg intervjuet ungdommene, leste vi gjennom samtykkeskjemaet. Samtykkeskjemaet var utformet på engelsk og jeg leste det høyt for ungdommene. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om prosjektets formål, metode, risiko og annen informasjon som var av betydning for deltakelse i prosjektet, se vedlegg (1). I tillegg informerte jeg ungdommene om at de til enhver tid kunne trekke seg fra undersøkelsen, og at dersom de ikke ønsket å svare på noen spørsmål, så trengte de ikke det. Etter at jeg hadde lest gjennom samtykkeskjemaet spurte jeg ungdommene om de hadde noen spørsmål og om de kunne tenke seg å bli med på undersøkelsen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 88-90) skal samtykket være fritt, informert og uttrykkelig, noe som innebærer at samtykket blir gitt uten ytre press. Derfor var det viktig for meg at informasjonen var tilpasset ungdommene, og at jeg formidlet den på en nøytral måte.

3.8.5 Konfidensialitet og anonymisering

Forskeren skal behandle innsamlet informasjon om personlige forhold, konfidensielt. Det innebærer at personlige opplysninger skal være aidentifisert og at publiseringer skal være anonymisert. Forskeren skal med andre ord ikke formidle informasjon om informanten på måter som kan identifisere personen (Kalleberg, 2006, s. 16-17). Det var viktig for meg å holde alt anonymt under arbeidet med masteravhandlingen. Helt fra jeg holdt på med feltarbeidet, til jeg transkriberte og analyserte datamaterialet, var alt anonymisert. På intervjuene fikk alle deltakerne kodenavn, som «jente 1» og «gutt 1», og ellers refererte jeg til ungdommene som han eller henne.

3.9 Analysestrategi

Datamaterialet omhandler ungdommene på internatskolen sitt syn på vennskap og deres erfaringer med vennskap. Materialet bestod av en skriftlig oppgave fra 15 elever, 4 transkriberte intervjuer og feltnotater fra 10 dager. Feltnotatene ble ikke kodet slik som den skriftlige oppgaven og intervjuene. Feltnotatene ble likevel benyttet i analysen for å beskrive konteksten, og å underbygge funn.

3.9.1 Hermeneutikken og forforståelse

Hermeneutikk er et sentralt begrep i all vitenskapelig metode, og kan forstås som fortolkning. Ordet hermeneutikk har ifølge Nilssen (2012, s. 71-72) tre ulike betydninger; uttrykk, tolkning og oversettelse. Til sammen skal de forståelse som mål. Det handler om hvordan man oppfatter, tolker og forstår sine observasjoner og andres utsagn. Tolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening i noe som virker uklart på en tydeligere måte. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Den hermeneutiske sirkel refererer til at tolkningen består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, samt forforståelsen vår (Nilssen, 2012, s. 73).

Selv har jeg en bakgrunn som vernepleier, noe som medfører at jeg har med meg et perspektiv, holdninger og verdier, i møtet med ukjente situasjoner. Min bakgrunn som vernepleier bidro blant annet til at jeg nærmet meg ungdommene på en spesiell måte i min datagenerering. Forforståelsen bringer med seg teoretiske rammeverk og mer eller mindre skjulte erfaringer, verdier, kunnskaper og holdninger til det området vi skal studere (Nilssen, 2012, s. 68). Når man er ute i feltet for å observere og intervjuer, møter man nye situasjoner med bakgrunn i de forestillingene man har fra før. Det er viktig at forskeren er så bevisst som mulig på hva hun bringer med seg inn i forskningssituasjonen. Ut ifra min bakgrunn som vernepleier kan man hevde at jeg nærmet meg ungdommene, med en god forståelse av deres sårbarhet. Mine tidligere personlige erfaringer og verdier påvirker hvordan jeg ser verden. Man utvikler et begrepsapparat ut fra det man tror på. Samtidig er forforståelsen nødvendig for vår forståelse, fordi man må starte med noen ideer om hva man skal se etter.

3.9.2 Koding av datamaterialet

Analysen skal bygge bro mellom rådataen og resultater, ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet. Med utgangspunkt i problemstillingen stiller man spørsmål til materialet, hvor svarene er de mønstrene som man gjennom kritisk refleksjon kan indentifisere (Malterud, 2011, s. 91). Det jeg skulle kode var 4 transkriberte intervjuer og 15 korte skriftlige oppgaver. Som tidligere nevnt ble feltnotatene ikke kodet og kategorisert. Jeg benyttet meg av Malterud (2011) sin oversiktlige forklaring av analysen i fire trinn. Jeg begynte med å gjøre meg kjent med materialet, ved å lese gjennom alt med et fugleperspektiv. Deretter oppsummerte jeg umiddelbare inntrykk. Jeg skrev i stikkordsform ned temaer rundt vennskap som jeg så gikk igjen i datamaterialet. Disse temaene var ikke kategorier eller resultater, men representerer et første intuitivt steg i organiseringen av materialet (Malterud, 2011, s. 98). Jeg opprettet en liste hvor jeg gav alle temaene et navn. Etter første lesning hadde jeg temaene: «krangling», «opprør», «bryting av regler», «felles aktiviteter», «støtte», «religion», «familie», «tillit», «samhold», «problemløsning», «beslutninger», «lærer og venn», «gjensidighet» «likesinnet», «gruppe», «ungdom» og «hjelp».

Deretter begynte jeg å sortere datamateriale ved å skille relevant tekst fra irrelevant tekst. Dette samsvarer med Malterud (2011, s. 100) sin fremgangsmåte for analyse, og handler om å finne de meningsbærende enhetene. Jeg gjennomgikk materialet, linje for linje, for å finne de meningsbærende enhetene. Meningsbærende enheter vil si tekst som bærer med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra den første gjennomlesningen (Malterud, 2011, s. 101). Samtidig som jeg markerte de meningsbærende enhetene i teksten, begynte jeg å systematisere dem. Dette kalles ifølge Malterud (2011, s. 104) koding. Kodingsarbeidet skal indentifisere og klassifisere alle de meningsbærende enhetene i teksten. Med utgangspunkt i temaene fra første gjennomlesning, markerte jeg de tekstbitene som hadde noe til felles. Videre ble de meningsbærende enhetene puttet inn i kategorier.

I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv, skal analysen føre frem til en helhetsforståelse av dataens meningsinnhold. Kategorisering av data handler om at man samler data i grupper. Informasjon om det samme temaet, samles i en

kategori (Malterud, 2011, s. 107). Etter at jeg hadde klassifisert de meningsbærende enhetene, endte jeg opp med kategoriene: «krangling og samhold», «avhengighet og regelbryting» ««Lærer som venn», «Vennskap og beslutninger», «Støtte», «tillit», «Forståelsesfull og likesinnet», og «Hjelpsom og villig til å dele». Kategoriene hjalp meg til å få struktur over tekstmaterialet og en god oversikt over sentrale temaer. Nye kategorier ble utviklet etter hvert som jeg jobbet meg gjennom datamaterialet. Samtidig ble flere kategorier slått sammen. Under utviklingen av nye kategorier var jeg oppmerksom på å ikke dele inn i for stort antall kategorier, fordi det kan ifølge Malterud (2011, s. 108) gjøre sammenligninger mellom informanter lite oversiktlig.

Jeg endte til slutt opp med kategoriene «et nært samhold med uenigheter», «læreren en venn eller en autoritet», «vennene påvirker valg», «en tillitsfull og støttende venn» og «en forståelsesfull og lik venn». Disse kategoriene er nært knyttet til hverandre og presenterer det jeg hevder er hovedelementene som bidrar til å besvare problemstillingen.

3.9.3 Fremstilling av analysen

Avhandlingens meningsinnhold gjenspeiler forskerens fortolkninger av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2009, s. 217). Empirien benyttet i del 4, blir presentert og skrevet i fortid. Dette begrunnes i at man kan hevde at utsagnene fra og observasjonene av ungdommene var forbigående. I analysen vil jeg gjennomgående benytte meg av direkte sitater hentet fra intervjuer med informantene, sitater hentet fra den skriftlige oppgaven, samt observasjoner og utdrag fra feltnotatene. Dette kan bidra til å styrke avhandlingens pålitelighet. Når jeg benytter meg av sitater hentet fra intervjuene med informantene, vil det videre refereres til som «under samtaler med..». Sitater hentet fra den skriftlige oppgaven, refereres videre til som «den skriftlige oppgaven». Som tidligere nevnt blir sitatene hentet fra intervjuene og den skriftlige oppgaven presentert på engelsk, for å unngå at de mister sin opprinnelige mening. Sitatene blir benyttet for å illustrere hovedpoeng i teksten (Malterud, 2011, s. 116). Utdrag fra feltnotatene, vil videre refereres til som «feltnotatene fra dato». Jeg har valgt å ta med dato fra når feltnotatet er skrevet, for å gjøre utsagnet mer pålitelig. På grunn av avhandlingens omfang, ser jeg det som nødvendig å begrense bruken av sitater noen steder i oppgaven.

Dette innebærer at jeg noen steder vil beskrive min fortolkning av informantenes utsagn. I tillegg vil jeg benytte meg av beskrivelser av samtaler med skolens ansatte. Som tidligere nevnt bygger studien i hovedsak på beskrivelser hentet fra ungdommene om deres vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver på internatskolen. Jeg ser det likevel som relevant å benytte meg av beskrivelser av samtaler med blant annet skolens helsesøster, lærere og administrasjon, for blant annet å henwise til den kontekstuelle rammen ved skolen.

Fremstillingen av kategoriene vil bli gjort på en standardisert måte, med utgangspunkt i de ulike kontekstuelle rammene knyttet til ungdomstiden, den spesielle situasjonen de befinner seg i (at de bor på internatskolen), bahá'í religionen og India. Jeg benytter som tidligere nevnt en eklektisk tilnærming til teorien. Dette innebærer at jeg benytter meg av flere teoretikere og ulike analytiske begreper, fremfor en hel teori og alle dets begreper. Dette vil også ha en påvirkning på fremstillingen av kategoriene. Samtidig vil fremstillingen av kategoriene bli gjort på en standardisert måte, med unntak av den første kategorien «Et nært samhold med uenigheter». I den første kategorien vil Goffman (1992) sine analytiske begreper fungere som en struktur på kategorien. Jeg deler kategorien inn i frontstage og backstage, for å vise hvilke roller ungdommene spiller på skolen og på sovesalen. Innledningsvis til alle kategoriene, vil jeg gi en kort introduksjon som blant annet sier noe om hvilke teorier som vil bli benyttet. Etter hver kategori vil det komme en kort oppsummering hvor jeg tydeliggjør studiens funn.

3.10 Avhandlingens pålitelighet

Vitenskapsteoretiske krav sier noe om hvordan forskningen bør være. Kravene er utarbeidet for å sikre at forskningen er pålitelig og at den kan etterprøves, testes og kontrolleres av andre. De vitenskapsteoretiske kravene, som validitet, reliabilitet og intersubjektivitet, innebærer også at datamaterialet skal være gyldig i forhold til problemstillingen som skal belyses. Påliteligheten i forskning blir ivaretatt ved å legge frem mest mulig dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser som er foretatt i løpet av forskningen. En grunn til dette er å synliggjøre flest mulig dimensjoner i arbeidet (Grønmo, 2016, s. 241; Wormnæs, 1996, s. 60-63).

3.10.1 Avhandlingens validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Man kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene fra undersøkelsen representerer den virkeligheten man har studert. Validiteten er et uttrykk for hvor godt datamaterialet samsvarer med forskerens intensjoner med datainnsamlingen og undersøkelsesopplegget. Validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241).

I en kvalitativ studie som denne, vil validiteten ha en verdi til tross for begrensninger. Kvalitativ forskning handler om å få tak i menneskers opplevelser og erfaring gjennom metoder som for eksempel observasjon og intervju. Målet med studien er å finne ut hvilke vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver ungdommene på internatskolen har. En redegjørelse av validitet i avhandling bør inneholde metoder en har brukt ved innsamling av data. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å synliggjøre min fremgangsmåte, både hvilke valg jeg har tatt og hvorfor jeg har valgt å gjøre som jeg har gjort. Videre har jeg definert de ulike begrepene i studien på en systematisk måte med utgangspunkt i ulike teori, som vist i del en og to.

3.10.2 Avhandlingens reliabilitet

Reliabilitet er ifølge Grønmo (2016, s. 241) graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen, basert på de samme undersøkelsene. Reliabiliteten kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig måte. Reliabiliteten kan både knyttes til kvaliteten av den informasjonen prosjektet baserer seg på, men også vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra feltet (Wormnæs, 1996, s. 61). Avhandlingens reliabilitet er forsøkt ivaretatt ved at intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av teori. Alle intervjuene er gjennomført med en grad av gjengivelse fordi de er transkribert og kodet. Lyddopptakene kan bidra til å styrke reliabiliteten. Kvaliteten på lyddopptakene har vært gode og tydelige.

3.10.3 Avhandlingens intersubjektivitet

Et helt sentralt trekk ved vitenskapelig virksomhet, er at resultater skal kunne etterprøves og kontrolleres av andre. Resultatene skal i prinsippet kunne forstås på samme måte, og kontrolleres av enhver kompetent forsker. Dette krever at resultatene er intersubjektive. Intersubjektivitet handler om at dataene skal kunne forstås, kontrolleres og testes av andre. Dette innebærer å gjøre alle forhold som har betydning for resultatet så gjennomsiktig som mulig, noe som krever at hele forskningsprosessen preges av åpenhet (Grønmo, 2016, s. 239-242; Wormnæs, 1996, s. 60-61).

Jeg har gjennom de tre første delene forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av mitt teoretiske ståsted og analysemetoden. Hele forskningsprosessen er forsøkt dokumentert og det henvises gjennom hele avhandlingen til kilder, referanser og sitater. Ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet og en transparent forskningsprosess, vil det kunne være lettere for andre forskere å vurdere forskningsprosessen trinn for trinn.

4 Resultater

I denne delen vil jeg presentere studiens funn gjennom fem ulike kategorier. Informantenes vennskaps erfaringer blir presentert gjennom kategoriene

- Et nært samhold med uenigheter,
- Lærerne- enten en venn eller en autoritet, og
- Vennene påvirker valg.

Informantenes vennskaps perspektiver blir presentert gjennom kategoriene

- En tillitsfull og støttende venn, og
- En forståelsesfull og lik venn.

4.1 Vennskaps erfaringer

4.1.1 Et nært samhold med uenigheter

Denne delen skal handle om i hvilken grad det å ha et nært samhold var viktig for ungdommene på internatskolen. Under samtaler om deres vennskaps erfaringer, beskrev ungdommene det tette samholdet de hadde utviklet på internatskolen. Ungdommene uttrykte at vennskap var svært viktig for dem, og observasjoner av- og samtaler med ungdommene tydeliggjorde den nærheten og omsorgen de følte for hverandre. Flere informanter, blant annet Jente 3 og Gutt 2, betraktet sine venner som familie. Likevel fortalte samtlige informanter at det oppstod konflikter og uenigheter, spesielt på sovesalen. Informantene forteller om hendelser der konflikter har oppstått, og hvordan de har håndtert dette som en gruppe.

Ungdommene møtte ulike forventinger knyttet til moralsk oppførsel på internatskolen. Når ungdommene var på skolen, ble det forventet at de viste en moralsk oppførsel som samsvarte med skolens verdier og normer. Dette innebar blant annet en forventning om at ungdommene skulle være vennlige mot alle. Gjennom moraltimer ble skolens moralske oppfatninger presentert for elevene. I moraltimene skulle ungdommene, sammen med læreren, besvare ulike spørsmål knyttet til Baha'u'llahs lære. I moraltimene observerte jeg at medmenneskelighet og kjærlighet var sentrale temaer. Samtidig ble konflikter fremstilt som noe svært negativt. Under samtaler og i den skriftlige teksten

vektla informantene at det var viktig å stille opp for vennene sine når uenigheter og konflikter oppstod. Dette innebar blant annet å komme med løsninger på problemet. I de ulike relasjonene på sovesalen ble ungdommene enige om hva som var riktig og galt, og hva som var akseptabelt og ikke. Uenigheter og samhørighet vil belyses gjennom Goffmans teori om rollespill. Jeg vil ut fra Goffmans begreper se på skolen som en frontstagearena og sovesalen som en backstagearena. Videre vil jeg diskutere hvordan de ulike forventningene, som ble stilt til ungdommene på de ulike arenaene, påvirket deres vennskapserfaringer. Man kan hevde at det stilles ulike forventninger til ungdommene i de ulike settingene, både fra lærere og fra medelever. Først vil jeg drøfte forventningene som ungdommene møtte på skolen, eller frontstagearenaen.

4.1.1.1 Skolen som frontstagearena

Skolen sees her som en frontstagearena. På frontstagearenaen vil forventninger og andres oppfatninger av en selv påvirke hvordan man oppfører seg i ulike situasjoner. Denne kunnskapen former ikke bare hva man gjør og sier, men også hvordan man kler seg og ens egen væremåte. Dette vil igjen påvirke hvordan andre oppfører seg mot en selv (Goffman, 1992, s. 96) . Ifølge Cole (2017) er ideen om at man som sosialt vesen spiller ulike roller gjennom vårt daglige liv, kjent for de fleste. Man viser ulik type atferd avhengig av hvor man er, og de fleste vil bevisst eller ubevisst oppføre seg noe annerledes i det offentlige rom versus hjemme. Goffman i Cole (2017) hevder at frontstagearenaen er preget av en oppførsel man viser når man vet at andre ser på. På skolen kan man hevde at lærerne er publikumet.

For å benytte seg av Goffmans teori, kan man her påpeke at ungdommene gjennom sin kroppsholdning, ansiktsuttrykk og verbale ytringer, forsøkte å fremstille seg selv på en bestemt måte (Aakvaag, 2008, s. 75). Ifølge Goffman i Aakvaag (2008, s. 75), er målet med inntryksreguleringen, å iscenesette en ønsket personlig front innenfor settingen der samhandlingen foregår. Gjennom observasjoner av informantene i ulike skolesettinger, samt samtaler med lærere og helsesøstre, kan man hevde at det ble forventet at ungdommene skulle oppføre seg på bestemte måter når de var på skolen. Det ble blant annet forventet at ungdommene skulle være respektfulle og at de fulgte skolens reglement, verdier og normer. Jeg observerte at ungdommene var mer

adlydende og høflige på skolen, fremfor de andre settingene jeg hadde observert dem i. Gjennom undervisning i moraltimer, la skolen klare føringer for hva som var moralsk akseptabelt og ikke. Skolen vektla blant annet at alle elevene skulle være venner, uavhengig av alder og kjønn. Dette kom spesielt til syne gjennom skolens mentorprogram, hvor de eldre elevene var moralske mentorer for de yngre elevene. Samtidig tilbragte alle elevene, uansett alder og kjønn, tid sammen ved ulike sportslige begivenheter. Alle elevene var delt inn i fire ulike hus, rødt, grønt, gult og blått, som blant annet konkurrerte mot hverandre i sport. Dermed kan man hevde at skolen la føringer for hvordan de ønsket at elevene skulle behandle hverandre. Gjennom mentorprogrammet kan man hevde at skolen ønsket at elevene skulle lære å ta vare på hverandre, noe som ville bidra til å styrke samhörigheten dem imellom.

Videre kan man hevde at ungdommenes rolle frontstage, samt skolens forventninger til elevene, ble påvirket av skolens moralske undervisning. I min første uke på skolen fikk jeg muligheten til å observere en moraltime, "Releasing the Power of Junior Youth", videre kalt RUHI. I hver moraltime fikk ungdommene fremstilt en fiktiv historie som de så skulle reflektere over og diskutere rundt. Informantene hadde 4 slike skoletimer i uken, og jeg fikk observere en klasse hvor noen av informantene deltok. Feltnotatene mine fra 17.11.16 beskrev det slik:

«Timen foregikk ute og hele skolen deltok i ulike grupper på tvers av skoleklassene. Det var 10 gutter og 5 jenter i gruppen, samt en fast lærer. Elevene og læreren møttes på et bestemt sted i skolegården. Før timen begynte hentet elevene stoler til seg selv, læreren og meg. Læreren begynte med å forklare hvorfor jeg var til stede i timen, og hva RUHI-timene innebar. Læreren fortalte at timen baserer seg på en bahá'i-bok som er skrevet i Colombia, og som er aktuell for alle ungdommer i hele verden. Videre forklarte læreren at ungdommene leste fiktive historier, som baserer seg på ting man kunne oppleve i hverdagen. Dagens fiktive historie omhandlet en gutt som så foreldrene sine ble drept av en ukjent stamme. Både jentene og guttene var svært aktive, og de byttet på å lese høyt. Læreren stilte ungdommene spørsmål knyttet til historien og deres egne erfaringer. Kommunikasjonen mellom læreren og elevene var preget av at læreren stilte til dels ledende spørsmål til noen konkrete elever. Samtidig virket ungdommene svært engasjert

i temaet. Denne timen handlet om hvordan man kan gjøre verden til et bedre sted ved å være et godt menneske. Gruppen diskuterte rundt historien, og kom frem til noen punkter som var spesielt viktige. Elevene hevdet at man skal ta vare på mennesker som ikke tilhører samme stamme, fordi alle mennesker er like. Videre hevdet ungdommene at mennesker er gode og ble skapt til å elske, ikke hate. En del av den fiktive historien omhandlet vennskap. Elevene og læreren diskuterte hvordan man bør oppføre seg mot vennene sine. Ungdommene var opptatt av å snakke til vennene sine med vakre ord, ord som sprer kjærlighet. Vakre ord var ifølge ungdommene ord som er fulle av mening, som går dypt inn i oss og får andre til å føle seg vel. Man må snakke sant og elskverdig for å treffe den andre personen i hjertet. Samtidig mente ungdommene at det ikke hjalp å bare prate og mene ting, man må vise det gjennom handling. Man må gjøre som man sier, ellers er det bare tomme ord. Videre hevdet ungdommene at ord har mye makt, og at man derfor må være forsiktig; ord som har blitt sagt, kan ikke tas tilbake. Ungdommene kom frem til at man ikke skal spre hat eller sinne ved å slåss. De hevdet at det var lett å bli sint, men vanskelig å forholde seg rolig...».

Sitatet hentet fra feltnotatene viser blant annet at skolen anså vennskap som viktig. På en annen side hevder Parekh (1994, s. 97) at flere religiøse samfunn forsøker å motvirke vennskap, fordi det blant annet tar fokuset vekk fra kjærlighet til Gud. Samtidig kan man ut fra feltnotatet hevde at skolens tilnærming til konflikter og vennskap, er sterkt tilknyttet bahá'í religionens moralske lærdom. Dette ble blant annet tydeliggjort gjennom en samtale jeg hadde med en av skolens helsesøstre. Helsesøsteren var utdannet sykepleier og hadde vært ansatt ved skolen i mange år. Elevene ved skolen hadde mulighet til å snakke med helsesøstre, en lege, lærere eller dorm-parenten dersom det oppstod problemer rundt vennskap. Skolen tok ifølge helsesøsteren visse grep for at det ikke skulle oppstå konflikter. Ifølge helsesøsteren ønsket elevene ofte å ha samtaler med skolens ansatte ved problemer knyttet til kjæresten, karakterer eller erting. Ifølge helsesøsteren brukte lærerne noen spesielle grep dersom to elever ikke kom så godt overens. De ble satt sammen på samme prosjekt, slik at de var nødt til å samarbeide for å få gode karakterer. På slutten av prosjektet ville de ha lært å respektere hverandre. Helsesøsteren benyttet den samme metoden for å få elevene til å reflektere rundt problemer som oppstod. Hun hevdet at elevene som regel klarte å ordne opp i problemer

selv, ved å reflektere over hvordan verdenen ville ha blitt dersom alle skulle slåss og krangle, da ville verden bli lite vennlig.

Alle lærere og ansatte ved skolen fikk i tillegg opplæring i skolens målsetninger og visjon, slik at de handlet på samme måte. Jeg deltok også på dette kurset, som ga meg en innføring i og forståelse av rammearbeidet på skolen. Materialet vi gjennomgikk utforsket noen grunnleggende begreper som dreide seg om formålet med menneskelig natur, forholdet mellom individ og sosiale institusjoner, samt en refleksjon over den historiske tiden menneskeheten går gjennom nå.

Gjennom observasjon av informantene og samtaler med skolens ansatte, kan man hevde at ungdommene til tider har svært ulike roller frontstage og backstage. Ifølge Goffman i Aakvaag (2008, s. 75) spiller man alltid roller i sosiale situasjoner. Frontstage er det forventet at ungdommene skal være venner og spre vakre ord. Skolens forventinger til ungdommene, samt ungdommenes rolle, synliggjøres videre i feltnotatene fra 17.11.16, hvor jeg observerte den samme moraltimen som nevnt ovenfor:

«Læreren snakket om hvor viktig det var å være venner, samt det å spre vakre ord. Ungdommene diskuterte videre hvordan man skulle spre vakre ord som skulle promotere harmoni. Ifølge læreren kunne det knyttes til vennskap, men også til andre mennesker. På spørsmålet om hva det å spre vakre ord innebar, svarte en av ungdommene at man skulle snakke elskverdig fra hjertet, noe som innebar å snakke sant. Videre hevdet ungdommen at det var viktig å lede vennene sine på riktig vei. Gruppen ble enig om at dette handlet om å elske andre mennesker, noe som er spesielt viktig i dagens samfunn som er preget av krig».

Utdraget fra feltnotatene viser at læreren og elevene vektlegger det å ha kjærlighet til andre mennesker. Dette samsvarer med den gylne regel som skolen mente var særs viktig. Skolens administrasjon og helsesøsteren nevnte den gylne regel under samtaler. Samtidig hang det plakater av den gylne regel rundt på skolen. Innenfor bahá'í religionen er den slik:

«*Blessed is he who preferreth his brother before himself*” (The Research Department of the Universal House of Justice, 2017,17.03)

Man kan altså hevde at skolen gjennom moralsk undervisning, normer, regler og verdier, la føringer for hvordan ungdommene burde oppføre seg. Skolens normer og verdier var basert på bahá'í religionen, som er opptatt av å promotere harmoni. Slik kan man hevde at elevenes vennskapserfaringer, knyttet til samhørighet og uenigheter, også var påvirket av skolens oppfatninger av dette.

4.1.1.2 Sovesalen som backstagearena

På backstagearenaen vil forestillingen forberedes, og den er ofte skilt i tid og rom fra frontstagearenaen. Ifølge Goffman i Aakvaag (2008, s. 75) er det viktig å holde frontstage og backstage atskilt, av hensyn til forestillingens troverdighet. På sovesalen observerte jeg at stemningen var mye mer avslappet enn den var på skolen. Feltnotatene mine fra 19.11.16, beskriver stemningen på jentenes sovesal:

«Noen av jentene slappet av i sengen sin, mens andre satt sammen i store gjenger. Det ble spilt musikk over høyttalerne, som jentene hadde tatt med hjemmefra. Flere jenter sang og danset, og de ertet hverandre. Noen av sangene kunne alle jentene, og da danset de alle sammen. Jentene spiste og delte godteri med hverandre».

Som utdraget fra feltnotatene ovenfor viser, virket det som at jentene på sovesalen kom godt overens med hverandre. For å benytte Goffman (1992, s. 96), kan man hevde at ungdommene hadde større kontroll på sitt publikum- siden de kjente hverandre godt. Ifølge Kvalsund og Meyer (2005, s. 89) vil samhandling forutsette at man har noe som man er felles om. Informantene fortalte under samtaler at de har blitt vant til å ha vennene rundt seg hele tiden. Under en samtale fortalte Jente 1 at hun opplevde å alltid ha noen å snakke med:

“When you go to a residential school, you’re always with your friends. You do everything with your friends. You are around them 24/7. We are not lonely, someone will always be around you. You can always talk to someone”.

Sitatet fra Jente 1, kan sees i sammenheng med det faktum at hun selv hadde vært elev ved skolen i fire år. Dermed kan man hevde at hun hadde lang erfaring med å bo på en internatskole, noe som igjen ville påvirke hennes oppfatning av medelevene sine. Kvalsund og Meyer (2005, s. 85) hevder at hvordan et system fungerer avhenger av om det er rom for kommunikasjon, og hvilken evne individene har til å kommunisere med hverandre. Jente 2 fortalte under en samtale at jentene på sovesalen hadde en spesiell tilknytning til hverandre. Man kan hevde at jentene backstage hadde en nær omsorg for hverandre, noe som lignet den omsorgen de snakket om frontstage. Jente 2 fortalte om en situasjon som hun husket veldig godt, og som jentene på sovesalen har markert i kalenderen:

“... So, every time we do something, we're like, you guys, we are going to remember this. We like to talk about what happened that time, do you remember what we did then? Sometimes we talk like that when we study, it's very funny. And one time all of us started crying. One girl started crying because she missed all the good times. And we were just talking, and there was a song that was very emotional that time. And then we started talking about something, and we were like; You guys, we will miss this and all. And then this girl started crying, and we were like; why are you crying? And then when we looked at her and all of us, well 24 girls started crying. Because looking at each other, we all got tears in our eyes. And we have all marked that day in our calendar; 24th of September”.

Ut ifra sitatet til Jente 2 kan man hevde at jentene på sovesalen, gjennom musikk, minner og gråt, skapte et fellesskap og en nærhet til hverandre. Jente 2 hadde vært elev ved internatskolen i tre år, og man kan dermed hevde at hun var godt vant med livet på internatskolen. Det å være en av mange som er i samme situasjon, kan føles mindre skummelt enn å skulle være alene om å måtte håndtere alle utfordringer. Jente 2 fortalte videre under en samtale om første gang hun kom til internatskolen. Hun hevdet at de første ukene bar preg av usikkerhet og lengsel. Positiv gjensidighet innebærer at partene som samarbeider, opplever at de står sammen om felles mål og deler felles skjebne. Dette fordrer opplevelsen av å være «Vi i stedet for jeg». Det er denne positive gjensidigheten som fører til at individene føler forpliktelse overfor hverandre (Eide & Eide, 2007, s. 412; Johnson & Johnson, 2013, s. 22) . Når man går inn i ungdomslivet, innebærer det at man i en viss grad fjerner seg fra familien. I denne fasen blir vennskap enda viktigere, fordi man vil møte nye krav i en ny kontekst og man kan oppleve usikkerhet omkring sin egen rolle. Vennskap kan oppleves

som trygt og støttende ved overganger til en ny tilværelse (Flaten, 2016, s. 45-46). Ungdommene hadde tilbragt mye tid sammen på internatskolen, og samhørigheten de hadde utviklet seg imellom ble opplevd som noe trygt. Jente 2 hevdet at ungdommene ikke ville dra hjem i ferier:

«Like when coming to boarding for the first time, the first two weeks is like; mom I want to go, mom I'm homesick and all. But later on, when they start to mingle with everyone, they become more used to it, they're like; mom I don't want to go. Like you won't believe, we have to-days exit, so we call our mom and we're like; mom don't come, we want to stay. For example, in next month my aunt and uncle are coming to town, I asked my mom to ask them not to come and take me, because I want to stay here. Because it will be new years and everyone is excited and we want to stay together”.

Sitatet fra Jente 2 samsvarte med Gutt 1 og Gutt 2s oppfatninger. Guttene fortalte under samtaler at de ikke likte å dra fra vennene sine i ferier. Gutt 1 hevdet at de brukte mye av tiden de var hjemme til å snakke med vennene på internatskolen, via sosiale medier. Sosiale medier som Facebook og Instagram, har ført til at man kan kommunisere på tvers av landegrenser til enhver tid (Block & Buckingham, 2007, s. 5). Gjennom observasjoner fra en RUHI- time, fremkom det at skolen som frontstagearena vektla lite bruk av Pc og internett, og hevdet at man må være forsiktig med bruk av sosiale medier. Under RUHI- timen diskuterte gruppen at bruk av sosiale medier kan føre til konflikter og misforståelser- fordi man ikke kan se den andre personen. En slik oppfatning kan man hevde at ungdommene ikke hadde backstage. Hjemmet kan her sees som en annen backstagearena, fordi ungdommene er fri fra forventningene og normene som formerer deres oppførsel når de er frontstage (Cole, 2017). Backstage samhandler man gjerne i en liten gruppe som følger ulike regler og skikker enn det som er forventet frontstage. Guttene fortalte at det ofte hendte at de kjedet seg når de var hjemme i ferier, fordi de var borte fra vennene. Men når ungdommene var hjemme og fysisk atskilt fra vennene sine, var de likevel, grunnet sosiale medier, alltid tilgjengelige for hverandre.

Jeg fikk ikke adgang til å observere guttene inne på selve sovesalen, men observerte dem på sovesal-bygningens fellesområde. Feltnotatene mine fra 22.11.2016, beskrev hvordan ungdommene samhandlet på sovesal- bygningens fellesområde:

«Det var like før guttene skulle spise middag med meg. Jeg satt på toppen av trappen og ventet på dem. Guttene holdt på å stelle seg før middagen, og noen gikk fremdeles i gymtøy. Flere av guttene stod i store gjenger, de lo og snakket. Jeg kunne observere at mye av kommunikasjonen guttene seg imellom var preget av erting; de kilte hverandre og kom med ulike bemerkninger. Noen av guttene hadde en fotball som de sparket på sammen. Guttene hadde tidligere fått beskjed om at de skulle spise middag med meg, og de ventet på at alle guttene var klare før de alle samlet kom opp til meg».

Som det fremgikk av feltnotatet kan man hevde at guttene, i likhet med jentene, hadde et nært forhold til hverandre. Dette nære forholdet kom ifølge blant annet Gutt 4 og Jente 3, til syne gjennom deres forståelse av vennskap. Under samtaler fortalte flere informanter at de betraktet vennene sine på internatskolen, som en del av familien. Gutt 4 forklarte det slik:

« My mindset was a friend is like a friend. But when I came here, I found that a friend is like a brother, who will help you each and every time... Sometimes when we talk to friends, our mood changes. So we fight with our best friends in the dorms, but at last we become friends again, and some are like brothers, and some are like friends”.

Sitatet over illustrerte at Gutt 4s oppfatning av vennskap, var svært lik skolens moralske oppfatning, men også det indiske samfunnet generelt. Parekh (1994, s. 103) hevder at det i India er det vanlig å omtale venner som familie. Vennskap gjøres om til slektskap i India, selv om vennskap ikke er biologisk gitt eller kan knyttes til blodsband. En nær venn *er en* bror, mens en venn som ikke er så nær- *er som en* bror. I den skriftlige oppgaven skriver en av ungdommene at en viktig side av vennskapet er at man skal elske hverandre som bror eller søster. Denne kjærligheten og omsorgen observerte jeg hos ungdommene både frontstage og backstage, men den vises i ulike former. Som eksempel på dette, observerte jeg frontstage at noen ungdommer ordrett kopierte lærernes synspunkter under moraltimene. Slik kan man hevde at ungdommene var opptatt av å bli oppfattet som en god og spirituell elev. Backstage observerte jeg at ungdommene var mer avslappet, og at omsorgen til vennene deres var preget av humor. Dette kan sees i sammenheng med at det på sovesalen var mange elever som bodde sammen, noe som innebar at det var viktig å komme overens.

Ungdommene tilbragte mye tid sammen på sovesalen. Da jeg besøkte jentenes sovesal, observerte jeg at jentene hadde laget noen generelle regler. En av disse reglene var knyttet til respekt for medelevene. Det var 30 jenter som bodde på en sovesal, og det å komme godt overens med alle var derfor viktig ifølge jentenes regler. Respekt og vennlighet var dessuten kvaliteter som skolen betraktet som viktige. Likevel oppstod det ifølge informantene konflikter på sovesalen. Ifølge Renzi (2009, s. 100-102) inneholder vennskap konflikter. Kvalsund og Meyer (2005, s. 97) hevder at uenigheter og konflikter er en naturlig konsekvens av den enkeltes behov for uavhengighet. Evnen til samarbeid utvikles gjennom håndtering av uenigheter og konflikter. Under samtaler med informantene, fortalte de om konflikter som hadde oppstått på sovesalen. Samtidig fantes det litt ulike syn på konflikter. Goffman i Aakvaag (2008, s. 76) hevder at man står fritt til å improvisere når det gjelder hvordan man utformer rollen man spiller. Under samtaler med Jente 2, hevdet hun at det å krangle handlet om å vise selvstendighet:

«At this school, you get independent and you have the capacity to fight with anyone if they tell you anything. And I really love it”.

Sitatet hentet fra samtalen med Jente 4, understreker Kvalsund og Meyer (2005, s. 97) sitt poeng. Jente 4 hevdet at det å gå på internatskolen hadde gjort henne så selvstendig at hun kunne krangle med hvem som helst. Hun så ikke på konflikter som noe spesielt negativt, og hevdet at hun gjerne stilte opp for venner ved å krangle for dem. Avhengighet kan være en forutsetning for at det oppstår konflikter. Ifølge Eide og Eide (2007, s. 413-416) ligger forutsetningene for at en konflikt oppstår, når mennesker som er i en avhengighetsrelasjon, opplever den andres oppførsel som en trussel mot egne interesser og behov. Jo større samarbeidsbehovet er, desto større er konfliktpotensialet. Frontstage var elevenes rolle preget av skolens forventninger til at elevene skulle følge skolens reglement og verdisyn. Et eksempel var ungdommenes deltakelse i moraltimene. Ut ifra sine utsagn i moraltimene ville ungdommene få en karakter. Dermed kan man hevde at ungdommenes rolle på en måte ble mer avhengig av skolens strukturelle og moralske rammer. Backstage var ungdommenes rolle mer preget av en selvstendighet. Jeg observerte at ungdommene i større grad hadde en frihet til å bestemme hvem de ville være sammen med. Dersom de ikke hadde lyst til å være med noen på sovesalen, så

kunne de bare gå et annet sted. Det hadde de imidlertid ikke mulighet til på skolen. Slik kan man hende at ungdommene i frykt for at avhengigheten til skolens struktur vil frata dem selvstendighet, kan velge å ta avstand fra hverandre.

På en annen side hevdet Jente 2 under en samtale, at det framkom svært få konflikter inne på sovesalen. Hun hevdet at en av grunnene til det, var at det er deres siste år på skolen, og at de heller ønsket å fokusere på de gode stundene sammen med vennene sine:

« We all have decided that when we grow up we will all Cherise these moments. And we all want these moments back. And actually this is our 10th standard, so this will be the last year. Maybe some will come back for the 11th and 12th standard, and some might not come. So now we are like; every moment we spend with each other, that is why we don't fight, because fights are not to be cherished- those are not good memories to hold on to. So like, no fights at all. And you won't imagine, we don't have a single fight in the dorm. Usually when it happens it's in a girl school, not in a school with both genders. But we used to have a lot of fights and gossip, because when all girls meet together it's like that. But then here, ok girls will gossip, but that's obvious, but then no fight at all. Some few arguments, but then everyone's like; ok- chill”.

Sitatet illustrerer at jentene på sovesalen ikke har mange konflikter. Dette kan sees i sammenheng med Svare (2004, s. 111), som hevder at en tendens i nære relasjoner, er at man jenger seg etter hverandre. Av frykt for å ødelegge vennskapet, undertrykker man sine egentlige følelser og holdninger. På en annen side hevder Coser (1956, s. 81) at det i stabile relasjoner vil være lettere å uttrykke fiendtlige følelser, fordi man ikke er redd for at relasjonen skal opphøre. Ungdommenes relasjon med hverandre kan beskrives som stabil. De tilbragte hele døgnet sammen og samhandlingen deres var preget av kontinuitet. De fleste ungdommene hadde vært elever ved skolen i mange år, og de kjente hverandre godt. Under samtaler fortalte blant annet Jente 1 og Gutt 4 at de løste konflikter med vennene sine, sammen i en gruppe. Mayer (2012, s. 3-6) hevder at konflikter er naturlige og normale, men at problemer ofte er knyttet til hvordan man håndterer konflikten. Ifølge Eide og Eide (2007, s. 415) vil en god forståelse av konflikten

og en konstruktiv konflikthåndtering være grunnleggende godt for alt samarbeid. Denne forståelsen rundt konfliktløsning var veldig lik den helsesøsteren beskrev under en samtale jeg hadde med henne. Ifølge helsesøsteren jobber skolen aktivt med at ungdommene skulle løse problemer i grupper. En slik type konflikthåndtering hadde også jentene på sovesalen. Jente1 hevdet under en samtale at det var svært få konflikter på skolen og at dette var et resultat av en situasjon i 8 klasse, hvor jentene rett og slett fikk nok:

“And what I remember was in 8th we had a small fight and everything was going chaotic, then all of us in the dorm decided to have a council meeting. We all gathered near the staircase and we all sat down quietly and shared our points. We all discussed our problem with the person it involved. I had a problem with someone else, so I spoke it aloud instead of keeping it to myself. We told everyone, and everyone gave us suggestions, views and how to come out of it. Later people were like, ok fine».

Sitatet fra samtalen med Jente 1 illustrerer at det var viktig for jentene på sovesalen å løse konfliktene som hadde oppstått. Sitatet samsvarer med Frønes (2006, s. 190), som hevder at motivasjonen for å løse konflikter er stor blant jevnaldrende, fordi kommunikasjon og videre sosialt samvær avhenger av at konflikten blir løst. Løsningene må finnes gjennom forhandlinger mellom likeverdige. Jentene tilbragte hele dagen sammen med hverandre, og det ville være til alles beste å være venner. Det finnes flere årsaker til at konflikter oppstår (Mayer, 2012, s. 3-6). Ifølge Kvalsund og Meyer (2005, s. 85) vil en forutsetning for konflikter være et følelsesmessig engasjement som oppstår på grunn av at egne behov eller interesser blir utsatt for fare. Samtidig kan man ut fra samtaler med informantene hevde at konflikter var positivt, det handlet om lojalitet. Jente 4 uttrykte under samtaler at det var svært viktig å stille opp for vennene sine når de trengte det. Samtidig forventet hun at vennene skulle gjøre det samme tilbake. Gutt 1, Gutt 2 og Gutt 3 fortalte under samtaler at de var en del av en vennegruppe. Senior og Howard (2014, s. 1-2) hevder at gruppen har mange ulike funksjoner. Blant annet bidrar gruppen til å definere ens egen identitet, og den representerer et sted der man etablerer sine normer. Guttene fortalte også at de stilte opp for vennene sine i gruppen dersom det oppstod konflikter. Gutt 1 forklarte det slik under en samtale:

«If someone has a problem, the hole group comes in. If there is a fight, the hole group will come”.

Sitatet over illustrerer at Gutt 1, i likhet med Jente 1, hevdet at uenigheter var noe gruppen håndterte sammen. Det handlet om å stille opp for hverandre. På en annen side var noen av informantenes syn på konflikter formet av en kulturell og spirituell oppfatning. Gutt 2, fortalte under en samtale at indere hevder at krangler og uenigheter gjør et forhold sterkere. Ifølge Gutt 2 vil vennskapet bli tettere etter konflikter. Dette er noe motstridene til hva skolen hevdet. Under samtaler med helsesøsteren og observasjoner av en RUHI- klasse, hevdet både læreren og helsesøsteren at konflikter gjør verden lite vennlig. Eide og Eide (2007, s. 415-416) hevder på en annen side at forskjeller kan være en berikelse dersom man håndterer dem og ikke opplever dem som truende for ens selvbilde. En av ungdommene vektla i den skriftlige oppgaven at konflikter var en test fra Gud:

“And if there are certain fights in a friendship, the two friends are actually tested by God, because problems make you a better person. If you know your mistakes, you can avoid it the next time”.

Sitatet over illustrerer at ungdommen i den skriftlige oppgaven hevdet at uenigheter hadde en sammenheng med religion. Dette kan sees i lys av at internatskolen var en religiøs skole som baserte seg på bahá’i religionen.

4.1.1.3 Oppsummering

Informantene hevdet at vennskap var svært viktig for dem, og noe av det mest positive med å bo på internatskolen, var å ha vennene sine rundt seg 24/7. Informantene snakket om en samhørighet som blant annet kom til syne gjennom omsorgen de viste for hverandre. Man kan hevde at nærheten ungdommene hadde til hverandre, resulterte i at de betraktet vennene sine som familie og at de gruet seg til å dra hjem i ferier. Samtidig uttrykte ungdommene at det oppstod konflikter på sovesalen. Man kan hevde at ungdommenes syn på konflikter var forskjellig. Noen hadde et kulturelt og spirituelt syn

på at krangler var bra. Andre hevdet at krangling kunne knyttes til det å være selvstendig mens samtlige informanter hevdet at krangler var viktig for å vise sin lojalitet til vennene.

Man kan hevde at skolen som frontstagearena la klare moralske føringer for hva som var akseptabel oppførsel og ikke, og elevene virket til en viss grad påvirket av disse. Ved å benytte Goffman i Aakvaag (2008, s. 75), kan han hevde at rollene elevene hadde på skolen, var påvirket av skolens forventninger, samt deres iscenesettelse av en ønsket personlig front. Gjennom observasjoner av ungdommene, oppleves de som annerledes i skolesettingen. De var mer høflige og adlydende, noe som man kan hevde var et resultat av situasjonen de befant seg i, som igjen kan knyttes til Cole (2017) sitt utsagn. Cole (2017) hevder at folk flest ubevisst eller bevisst oppfører seg annerledes i det offentlige rom enn hjemme. Man viser ulik type atferd avhengig av hvor man er. Ved å benytte Cole (2017) kan man hevde at ungdommene var påvirket av skolens forventninger og oppfatninger av dem. Dette kunne igjen ha ført til at ungdommenes væremåte frontstage var preget av høflighet, respekt og det å være adlydende.

Denne rollen viste seg å være til dels annerledes backstage. Ut fra dette kan man kan hevde at det var en stor frihet på skolen, og ikke en streng internalisering av skoleideologien. Frontstage ble det forventet at ungdommene var adlydende og respektfulle, noe som man kan hevde påvirket samtlige informanters syn på uenigheter. Jente 3 fortalte under en samtale, at det å krangle handlet om å være selvstendig. Konflikter kan dermed knyttes til å stå opp for seg selv og til det å si sin mening. Samtidig kan man hevde at dette var noe ungdommen ikke hadde mulighet til å gjøre i like stor grad frontstage. Det kan sees i sammenheng med skolens motstridende forventninger om å være adlydende. Backstage ville ungdommenes rolle bli påvirket av vennenes forventninger, samt deres eget ønske om å iscenesette en personlig front. Vennene forventet at man stilte opp dersom det oppstod konflikter. Samtidig var det backstage en forventning om at man skulle vise omsorg og ta vare på hverandre, nesten slik som en familie ville ha gjort. Likevel viser studiens funn at ungdommenes syn på konflikter var noe forskjellig. Ungdommenes forståelser av uenigheter var blant annet knyttet til et kulturelt og spirituelt syn på at krangler var bra, andre hevder at krangling kunne knyttes til det å være selvstendig og sist hevdet samtlige informanter at krangling var viktig for å

vise sin lojalitet til vennene. Uansett oppfatning av konflikter, hevdet samtlige informanter at konflikter var noe som ungdommene håndterte som en gruppe. Sammen ble ungdommene enige om hva som var riktig og galt i de ulike situasjonene. Avslutningsvis kan man derfor hevde at ungdommenes vennskaps erfaringer knyttet til samhörighet og uenighet, til en viss grad ble påvirket av skolens, samt vennenes, forventninger.

4.1.2 Lærerne- enten en venn eller en autoritet

Denne delen skal handle om informantenes relasjon til lærerne på skolen. Under samtaler med ungdommene om deres vennskaps erfaringer, hevdet flere informanter at de så på noen av lærerne som sine venner. Ungdommene betraktet enkelte lærere som støttende og hjelpsomme. Samtidig hevdet samtlige informanter at noen av lærerne på skolen ble oppfattet mer som en autoritær. Gjennom denne delen vil jeg drøfte hvordan ungdommenes oppfatninger av skolens lærere ble formet av blant annet indisk tradisjon, anerkjennelse, makt samt skolens normer og verdier.

Skolens normer og verdier var blant annet bygget på en tradisjon som sier at man skal respektere de eldre. Denne tradisjonen preger, ifølge Sarangapani (2003, s. 405-409), hele det indiske samfunnet. Man skal respektere sine eldre, gjennom å ikke snakke på en nedlatende måte og ved bruke ord som kan indikere ærbødighet. Når elevene var på skolen, observerte jeg at de var veldig høflige mot lærerne. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom måten de henvendte seg til lærerne enten som miss, mrs., mr. eller teacher. Et eksempel på dette var at elevene på skolen var opptatt av å hilse på alle lærerne. De sa «Good morning, Teacher», og dersom klokken var etter 12 på formiddagen, sa de «Good afternoon, Teacher». Ungdommenes respekt for lærerne ble tydeliggjort under observasjonene av en fysikktime. Feltnotatene mine fra 16.11.2016, beskrev det slik:

«Elevene hadde liten påvirkningsmulighet når det gjaldt innhold i timen eller hvor de skulle sitte. Det var klasseforstanderen som underviste, og elevene satt stille og rolig på plassene sine. Jeg opplevde elevene som mer adlydende i forhold til andre situasjoner hvor jeg hadde observert dem. Elevene snakket kun når de ble spurt direkte av læreren.

Ingen rakte opp hånden, men alle elevene svarte læreren i kor. Ingen elever snakket sammen».

Som det fremgikk av feltnotatet, var elevenes relasjon til læreren i fysikktimen preget av respekt og høflighet. Under en samtale med Gutt 1 og Gutt 2, hevdet de at de så på noen av lærerne som sine venner. Samtidig hevdet guttene at det ikke var alle lærere på skolen som man kunne være venn med, grunnet lærerens forventning om respekt. Gutt 1 forklarte det slik:

«Actually, some teachers who are elder to us, like 50- 60 years old, we have to be respectful to them. But some teachers are friends only, they talk to us very friendly “.

Sitatet fra Gutt 1 illustrerer at elevene på skolen ikke kunne være venn med de eldre lærerne, fordi de forventet elevenes respekt. Likevel påpekte Gutt 1 under en samtale at lærerne kunne være deres venner. Gutt 1 knyttet dette opp til hvordan læreren samhandlet med elevene; om de var vennlige eller ikke. Da jeg observerte en kunsttime, la jeg merke til at elevene oppførte seg svært annerledes i forhold til i fysikktimen. Feltnotatene mine fra 19.11.2016, beskrev det slik:

«For det første så var det ingen av elevene som satt på sine faste plasser, og kommunikasjonen med læreren var preget av humor. Flere av elevene satt tre sammen rundt en pult. De ungdommene som jeg tidligere hadde observert at var mye sammen, satt også sammen i kunsttimen. Læreren skrev dagens oppgave opp på tavlen, og ungdommene jobbet selvstendig hele timen. I kunsttimen skulle elevene være kreative, og fikk dermed lov til å sitte sammen med vennene sine. Støynivået var veldig høyt sammenlignet med fysikktimen. Flere av elevene reiste seg opp fra plassen sin, og gikk bort til andre medelever for å snakke. Elevene snakket også mye friere til kunstlæreren. Dersom de hadde spørsmål eller ønsket hjelp, ropte de etter læreren. Flere elever gikk også direkte bort til læreren og spurte om hjelp. En elev uttrykte at han var uenig i lærerens tilbakemelding på tegningen og begynte å diskutere med ham. Noen elever holdt også på med helt andre ting. Jeg observerte at en elev lå og sov på pulten sin, men kunstlæreren sa ingenting».

Slik det fremgikk i feltnotatet, bar relasjonen mellom elev og lærer i kunsttimen mer preg av likestilling. Samtidig ble det forventet på skolen at elevene skulle være høflige mot lærerne. Dette kan forstås som en del av den indiske tradisjonen. Under samtaler fortalte Gutt 1 og Gutt 3 at de ofte «baksnakket» de lærerne som de opplevde som spesielt strenge. Ifølge informantene var klasseforstanderen en streng lærer, fordi han krevde elevens respekt. Slik kan man hevde at informantenes syn på vennskap med lærere ble påvirket av skolens, samt Indias verdier og normer.

Man kan på en annen side hevde at elevenes relasjon til lærerne blir påvirket av de ulike forventningene som stilles. Klasseforstanderens forventninger til ungdommene var annerledes enn kunslærerens forventninger. I samvær med klasseforstanderen hadde ungdommene en rolle som elev. I tillegg kan man hevde at det ble forventet at ungdommene skulle være høflige, adlydende og respekterende i henhold til skolens verdier og normer. Ifølge Goffman i Aakvaag (2008, s. 75) vil aktørene iscenesette en ønsket personlig front. Dersom man skal benytte seg av Goffman, kan man hevde at ungdommene i nærhet av klasseforstanderen, iscenesatte seg selv i rollen som høflige studenter. Dette gjorde elevene ved hjelp av ulike former for inntrykksregulering, som for eksempel høytidelig kroppsspråk, formell klesstil, ved å være hyggelig og sitte stille. Denne iscenesatte rollen ville kanskje være annerledes i nærheten av kunslæreren, hvor det ble forventet at ungdommene skulle være deltagende, selvstendige og kreative.

Ut ifra samtaler med og observasjoner av informantene, kan man hevde at ungdommenes roller i flere tilfeller krasjet, og at det kunne oppstå det Goffman (1992, s. 141) refererer til som en rollekonflikt. Ved å benytte seg av Goffmans begreper, og som vist tidligere, kan skolen betraktes som en frontstagearena, mens sovesalen kan være en backstagearena. På frontstagearenaen hadde ungdommene rollen som elev; høflig og adlydende. På backstagearenaen hadde ungdommene rollen som likestilte ungdommer. Jeg opplevde selv at ungdommene ble usikre på hvilken rolle de skulle spille i mitt nærvær. De første gangene jeg tilbrakte tid sammen med både jentene og guttene, var de veldig stille og virket nesten litt ubekvemme. Man kan hevde at de så på meg som en autoritær, og inntok dermed rollen som en høflig og adlydende elev. Feltnotatene mine fra 17.11.2016, beskriver den første lunsjen jeg hadde med guttene:

«Jeg hadde spurt en av elevene om jeg kunne få spise lunsj sammen med guttene i non-veg kantinen. En av guttene fulgte meg ned i kantinen, men sa ingenting underveis. Jeg satt på bord sammen med guttene fra 10. trinn. Under lunsjen var det nesten ingen ved bordet som snakket, og stemningen var anspent. Jeg forsøkte å stille guttene noen spørsmål, men de svarte med korte og konkrete svar. Kun noen gutter snakket med hverandre».

Som det fremgikk av feltnotatet, var elevene usikre på hvordan de skulle oppføre seg i mitt nærvær. Av lærerne ble jeg behandlet med respekt og som en likeverdige. Samtidig kan jeg forstå hvorfor ungdommene var usikre på hvilken rolle de skulle spille i mitt nærvær, på grunn av min alder. Da jeg var på internatskolen, var jeg 23 år gammel- altså ikke veldig mye eldre enn andre elever på skolen. Dette kan sees i sammenheng med uttalelsene til Gutt 1 som hevdet at de eldre lærerne krevde respekt. Etter min første samtale med elevene, endret oppførselen deres seg. Under første samtale med guttene var det en av dem som spurte meg om de skulle snakke til meg som en lærer, eller som en venn. Jeg fortalte dem at jeg ikke var lærer, men en elev som ville høre deres erfaringer og historier. Da endret stemningen i rommet seg med en gang. Ungdommene gikk fra å være høflig og adlydende, til en likestilt person som fritt kunne prate.

At elevene var opptatt av å vise lærerne respekt, kan man se i lys av den asymmetriske relasjonen. Ifølge Allan (1998, s. 77) er balanse og gjensidighet sentrale elementer i vennskap, fordi det sikrer at vennskapet består av likeverdige parter. Videre hevder Allan (1998, s. 77) at det er den helhetlige balansen som er avgjørende for relasjonen. Russell, Pettit, og Mize (1998, s. 314) beskriver to hovedtyper av relasjoner; horisontale og vertikale. Horisontale relasjoner kjennetegnes av symmetri, eller en jevnbyrdighet mellom dem i relasjonen. Ungdommenes relasjoner med hverandre kan sees som horisontale, fordi den er preget av at begge parter har like mye sosial makt. Vertikale relasjoner karakteriseres av asymmetri, og ungdommers kontakt med voksne er et eksempel på en vertikal relasjon. Den ene parten vil ha mer kunnskap og sosial makt enn den andre parten. Ifølge Kvello (2008a, s. 241) gir vertikale relasjoner erfaring i å underkaste seg autoriteter. Forholdet mellom lærer og elev kan dermed sees som en

vertikal relasjon og et asymmetrisk forhold. Allan (1998, s. 77) vektlegger at det i et balansert vennskap ikke vil være noen form for utøvelse av makt; det er ingen som bestemmer i vennerelasjonen. Dermed kan man hevde at vennskap mellom lærer og elev vil være umulig, nettopp fordi utdanningssystemet, ifølge Bourdieu (1999, s. 45), bidrar til reproduksjon og legitimering av maktforhold i samfunnet.

Bourdieu (1999, s. 45) er opptatt av makt i samfunnet og i skolen. Et sosialt felt er ifølge Bourdieu i Danielsen og Hansen (1999, s. 66), sammensatt av enkeltpersoner eller grupper med felles interesser. Den dominerende gruppen i feltet har som mål å beholde sin innflytelse over de andre, og det gjøres ved å sikre at de normer og verdier som er gjeldende, blir framstilt som viktige og riktige. Den dominerende gruppen på internatskolen kan sies å være lærerne og ledelsen. De verdiene som lærerne og ledelsen ønsker å fremstille som viktige og riktige, var påvirket både av det indiske samfunnet og Bahá'u'llájs lære. Bourdieu (1999, s. 54) hevder at et kommunikasjonsforhold alltid er et maktforhold, og at kunnskap verken dannes i den enkeltes hode eller alene ute i verden. Kunnskap og kommunikasjon brukes som symbolsk makt, som er et begrep for å systematisere strukturene.

Bourdieu betrakter kunnskap som et produkt av våre sosiale erfaringer knyttet til deltakelse i konkrete og komplekse sosiale relasjoner (Danielsen & Hansen, 1999, s. 43-45). Bourdieu vektlegger den språklige kapitalen som spesielt viktig i skolen, fordi den vil påvirke hvordan eleven uttrykker seg og avkoder komplekse strukturer. På internatskolen vil språklig kapital innebære at ungdommene mestrer språket i den dominerende kulturen, språket til skolens lærere og ledelse. En persons habitus er et resultat av personens sosiale erfaringer og de livsbetingelsene som han eller hun har levd under. Avstanden mellom skolens habitus og elevens habitus vil ha betydning for elevens læringsprosess, og på denne måten hevder Bourdieu (1999, s. 90) at skolen reproducerer forskjeller. Dermed er utdanningssystemet i Bourdieus øyne ett av de samfunnssystemene som sterkest reproducerer normer og verdier (Danielsen & Hansen, 1999, s. 52-53). Jente 1 hevdet under en samtale, at skolens regler, normer og verdier styrer lærerens relasjon til elevene. Jente 1 hevdet at lærerne ble mye mer fri når skolen var på camp, fordi de ikke trengte å følge skolens reglement:

“At camp, all the teaches become free. The school have some rules, so in school the teachers act a certain way, but outside there is still discipline but the teachers act more free. They allow us to speak to everyone, because they understand that camp is a place to enjoy, laugh, wear color clothes”.

Ut fra sitatet hentet fra samtalen med Jente 1, fremkom det at lærerne oppførte seg annerledes når de var vekk fra skolens områder. Det samsvarte med Jente 4, som hevdet at lærerne ble mer åpne og oppførte seg mer som en vennlig veileder enn en lærer på camper. Det kan virke som om elevens syn på relasjonen til læreren var knyttet til i hvilken grad læreren hadde internalisert skolens regler, verdier og normer. De lærerne som ikke i like stor grad fulgte skolens regler og normer, opplevdes av ungdommene som blant annet støttende og hjelpsomme. Ifølge Okshovd (2015, s. 15-16) vil et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, kunne basere seg på likeverd ved at læreren forsøker å møte eleven som et menneske- og ikke et objekt som ensidig skal fylles opp med kunnskap. I stedet for å forvente at elevene skulle respektere dem ved å adlyde, møtte de ungdommene på deres nivå- som likeverdige. Gutt 2 var i likhet med Jente 1 og Jente 4 opptatt av at lærerne som ikke var like strenge på å følge skolens reglement og verdier, var mer vennlige og stilte opp. Under en samtale fortalte Gutt 2 at han opplevde dormparenten som svært vennlig, fordi han hjalp til i ulike situasjoner:

“If there is a problem we go to our teachers, well first we go to our dorm parents, because he is very friendly with us. So he will solve it, no matter what happens. He’s like really good. Recently with the currency problem, like all our standard boys had 500 and 1000 notes, which is not working right now, so we gave it to the dorm parent, he put it in his bank account, and every day he withdraws money from the ATM, and gives it to us. And that’s not allowed actually”.

Ut fra sitatet, kan man hevde at lærerne som ikke oppfører seg som en autoritær, men som en likeverdig, i større grad blir oppfattet som en venn blant ungdommene. Dette kan også knyttes opp til situasjonen som ungdommene befant seg i. Ungdommene tilbragte store deler av året på internatskolen, og hadde lite kontakt med foreldrene utenom i ferier. Dermed kan man hevde at det er naturlig for ungdommene på skolen å søke etter

støtte fra en voksen person. Informantene fortalte at lærerne på skolen så dem og hjalp til med å løse problemer. Man kan hevde at ungdommene snakker om anerkjennelse. Axel Honneth (2008, s. 101-103) opererer i sin anerkjennelsesteori med to grunnleggende elementer i anerkjennelse; erkjennelse og tilstedeværelse. Honneth hevder at behovet for å bli sett og anerkjent er stort menneskelig behov.

Erkjennelse og tilstedeværelse viser både til holdninger og handlinger; hvilke verdier, tankesett og måter man forsøker å forstå unge på, samt det voksne gjør og hvordan de gjør det. I sin anerkjennelsesteori vektlegger Honneth en følelsesmessig omsorg og sympati i begrepet kjærlighet, og det er, ifølge Jacobsen (2013, s. 363), ikke noe man vanligvis forbinder med utdanning. På en annen side hevder Jacobsen (2013, s. 363) at Honneths teori om følelsesmessig omsorg er relevant også for utdanningsspørsmål. Utdanningen handler i tillegg til karaktergivning og kunnskapsakkumulering, om et konkret møte mellom eleven og læreren. Jacobsen (2013, s. 363) hevder at støtte, omsorg og innlevelse blir en viktig del av et lærer-elev- forhold. Ungdommene fortalte under samtaler at de opplevde enkelte lærere på skolen som svært støttende. Samtlige informanter hevdet at de kunne snakke med lærerne på skolen om sine problemer. De opplevde at læreren «var der for dem». Slik kan man hevde at ungdommene på skolen hadde etablert en viktig relasjon til lærerne.

4.1.2.1 Oppsummering

Under samtaler hevdet flere informanter at de så på skolens lærere som sine venner. Informantene opplevde lærerne som støttende og hjelpsomme. På en annen side hevdet elevene at noen lærere ble oppfattet mer som en autoritær. Man kan hevde at elevenes syn på, og relasjon med lærere, ble påvirket av mange faktorer. Vennskap krever balanse- hvor det ikke finnes noen form for utøvelse av makt. Dermed kan man på den ene siden hevde at et vennskap mellom lærer og elev vil være umulig, nettopp på grunn av det asymmetriske forholdet. Bourdieu hevder at utdanningssystemet er et av de samfunnssystemene som sterkest reproducerer normer og verdier (Danielsen & Hansen, 1999, s. 44). Dette blir sikret gjennom at de rådende verdiene og normene blir fremstilt som riktige og viktige. På skolen kan man hevde at disse normene og verdiene ble påvirket av det indiske samfunnet, samt Bahá'u'llás lære. I tillegg hevdet samtlige informanter at

deres relasjon til lærerne også var knyttet opp til alder. Dette kan man hevde henger sammen med en kulturell forståelsesramme. Ifølge Sarangapani (2003, s. 405) er det indiske samfunnet preget av en tradisjon som sier at man skal respektere de eldre.

På en annen side kan man hevde at ungdommenes oppfatning av og relasjon til læreren kan knyttes til de ulike forventningene som ungdommene møtte på skolen. Ved å benytte seg av Goffman (1992, s. 141) sitt begrep om inntryksregulering, kan man hevde at ungdommene i noen situasjoner iscenesatte seg i rollen som adlydende og høflige ungdommer. I andre situasjoner observerte jeg at ungdommenes handling og oppførsel mot læreren var annerledes, noe man kan hevde hang sammen med lærerens forventninger. Dette kan samtidig ikke sees på som uproblematisk fordi ungdommene møter til dels svært ulike forventninger. Man kan hevde at dette påvirker ungdommene til å bli usikre på hvilken rolle de skal spille, samt hvordan de skal oppføre seg mot lærerne. Videre kan man hevde at lærernes forventninger til ungdommene også henger sammen med skolens reglement, og hvorvidt lærerne har internalisert skolens verdier og normer.

Samtidig hevdet samtlige informanter, blant annet Jente 4, at lærerne i andre settinger enn på skolen oppfører seg annerledes. Under samtaler forteller flere av ungdommene at lærerne på campene i større grad oppførte seg som en likeverdig partner, og mindre som en autoritet. Slik kan man hevde at vennskap mellom lærerne og elevene vil være avhengig av at elevene blir behandlet som en likeverdig partner. Til slutt kan man hevde at ungdommenes behov for å ha en voksen som en likeverdig part, kan sees i sammenheng med situasjonen de befant seg i. Ungdommene tilbragte mesteparten av året på skolen. Dette innebar at ungdommene i større grad tilbragte mer tid sammen med lærere enn det de gjorde med sine egne foreldre. Ungdommene var opptatt av at lærerne skulle se dem, og at de hjalp til med ulike problemer. Dette kan tolkes som et behov for anerkjennelse. Selv om Honneth ikke knyttet kjærlighetsbegrep sammen med utdanning, hevder Jacobsen (2013, s. 363) at Honneths teori om følelsesmessig omsorg også er relevant for utdannings situasjonen. På skolen vil anerkjennelsen blant annet handle om et konkret møte mellom lærer og elev, og dermed ble omsorg, støtte og innlevelse en viktig del av relasjonen.

4.1.3 Vennene påvirker valg

Denne delen skal handle om hvordan ungdommenes venns­kapsrelasjoner var med på å påvirke ulike beslutninger som ungdommene foretok. Ungdommene betraktet vennene sine som en viktig innflytelse i deres liv. Samtlige informanter fortalte under samtaler at de hjalp vennene sine med å ta ulike typer valg. Når det gjaldt ungdommenes hverdag på skolen, fortalte informantene om ulike situasjoner hvor en eller flere venner hadde påvirket dem til å bryte skolens regler. Samtidig hevdet ungdommene at vennene deres tok beslutninger sammen om framtidig yrkesvalg, skolearbeid og ferieplaner. Jeg vil gjennom denne delen drøfte hvordan ungdommenes vennskap var med på å påvirke beslutninger de foretok som gruppe og som enkeltindivid, gjennom teorier om ungdomskulturer og gruppepsykologi.

Vennskap kan som begrep også benyttes på gruppenivå. Det er ikke uvanlig at ungdommer i skolesammenheng blir medlemmer av grupper med unike normer og oppfatninger. Ifølge Gjøsund og Huseby (2015, s. 19) er grupper en viktig læringsarena for utvikling av sosial kompetanse, forståelse av regler, og de bidrar til å utvikle oss til samfunnsmennesker. Samtidig som det virket som om ungdommene kom godt overens som en helhet, observerte jeg at det fantes noen vennegrupper, eller spesifikke ungdommer som var venner. Når man kommer inn i en gruppe, har man med seg ulike normer, holdninger og verdier. Samtidig vil normer, holdninger og verdier også utvikle seg i gruppen, og gruppe­medlemmene vil stille krav til at man tilpasser seg de normene, holdningene og verdiene som gjelder (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 47).

De fleste guttene i klassen var del av en vennegruppe, som jeg observerer var mye sammen. Det var ca. 20 gutter i gruppa. Både i friminutter og på fellesarealet i sovesalbygningen observerte jeg at alle guttene i gruppen var med. Ifølge Senior og Howard (2014, s. 1-2) har grupper mange funksjoner. Den bidrar blant annet til å definere ens egen identitet, og er et sted der man finner sine normer. Normer bidrar til å holde gruppen sammen og dannelsen av normer skjer blant annet gjennom sanksjoner fra gruppen. I en gruppe deltar man i, etablerer og vedlikeholder sosial struktur. Gjennom observasjoner av, og samtaler med medlemmer i guttegruppen, virket det som om gruppen hadde utviklet en intern humor, preget av erting. Et eksempel på dette var

hvordan guttene kommuniserte når de var sammen med gruppen. Jeg observerte guttene i et friminutt, hvor de hadde «tea time». Tea time innebar at elevene fikk utdelt te og kjeks i kantinen. Feltnotatene mine fra 18.11.2016 beskrev det slik:

«Guttene stod i store klynger. De delte te, som de dyppet kjeksene sine i. Informantene holdt seg sammen med gutter på sin egen alder. Kommunikasjonen dem imellom var veldig fysisk og de lekeslåss med hverandre. Det virket som om det var mye humor involvert i samtalen; guttene lo og smilte mye. Guttene fortet seg med å spise opp kjeksene, og hele gjengen gikk ut sammen da de var ferdige».

Under samtaler forteller flere av guttene at det i vennegjengen var rom for å prate med hverandre, og at de stilte opp for hverandre. Ifølge Flaten (2016, s. 43-44) er det viktig å finne grupper man føler tilhørighet til. Dersom man får innpass i en gruppe, virker det selvforsterkende på forholdet til gruppen. Dette underbygger Gutt 2, som under en samtale snakket om gruppens dynamikk:

«One for all, and all for one».

Sittet fra Gutt 2 beskriver hvordan medlemmene i gruppen alltid stilte opp for hverandre. Dette kan sees i sammenheng med at Gutt 2 hadde gått på skolen i 3 år, og den første vennen han under samtaler fortalte at han fikk på skolen, var et annet medlem i gruppen. Slik kan man hevde at Gutt 2 sitt forhold til gruppen var påvirket av hans erfaringer med at medlemmer i gruppen hadde stilt opp for ham i en vanskelig situasjon. Videre fortalte Gutt 1 og Gutt 2 at gruppen var opptatt av å ta beslutninger sammen. Gjøsund og Huseby (2015, s. 48) hevder at enhver gruppe har sitt særpreg og sin egen identitet. Det å delta i en god gruppe gjør det mulig for medlemmene å utvikle en harmonisk personlighet. Man blir påvirket av gruppene man deltar i, og gruppen er med på å forme hver enkelt (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 59). Gutt 1 hevdet at medlemmene i gruppen kom til å ha kontakt hele livet, og at de allerede hadde laget planer for å møtes i en storby når de var ferdige på skolen. Ut ifra Gutt 1 sitt utsagn, kan man hevde at beslutningene som guttene foretok sammen i gruppen, ikke bare var knyttet til hverdagen på internatskolen. Dette

samsvarte med Gutt 2, som fortalte at vennegjengen også tok beslutninger sammen når de var hjemme på ferie:

“... Most of us didn’t celebrate Diwali this time. It’s a festival in India, where we get a vacation. It was an eco- friendly celebration this time, we all decided”.

Sitatet hentet fra Gutt 2, illustrerer at guttene tok beslutninger sammen om hva de skulle gjøre hjemme i feriene. For medlemmene i gruppen er det ofte viktig å forsterke eller ha fokus på de særtrekkene som definerer gruppen (Flaten, 2016, s. 44). Et annet eksempel på dette var guttenes syn på skolens lunsj. Guttene hevdet at ingen i vennegruppen likte maten som ble servert. Selv om det var 20 medlemmer i gruppen og de spiste ulik mat, noen vegetarmat og andre kjøtt, så var det ingen av dem som likte maten. Gutt 1 fortalte under en samtale at guttene i gruppen tidligere pleide å skulke måltidene og spise sammen på sovesalen:

«A true fact is that we don’t like lunch... People used to bunk, we had some dishes that are not allowed anymore, like khakra- because we don’t like the lunch. People used to bunk and come to the dorm to eat khakra- that is why it’s not allowed anymore. The school decided to abandon khakra only, so now we have to go to lunch. Our friend circle, we’re sitting at a table, and making porridge- with milk or chocolate milk...”

Sitatet illustrerer at guttene i vennegjengen også foretok valg sammen når det gjaldt mat. Guttenes skulking av lunsjen resulterte i at skolen forbød en type snacks. Videre hevder Gutt 1 at skolen generelt er skeptisk til å ha vennegjenger på skolen:

«In this school, actually when you make groups or anything; the teachers think that’s wrong, because of gangs and all that. So they don’t like that, that is the bad part”.

En gruppe behøver ifølge Senior og Howard (2014, s. 2), ikke være stor, og den inneholdt i dette tilfellet 20 gutter. Selv om jeg observerte at det var vennegrupper på internatskolen, kan man også hevde at det hadde oppstått en egen kultur blant alle ungdommene. Ungdomskulturer har i likhet med grupper et sett med verdier, holdninger

og normer som er gjeldende (Gallacher & Kehily, 2013, s. 170). På internatskolen kan man hevde at ungdommene hadde skapt en kultur med et eget fellesskap og med bestemte kjennetegn. Ungdom har behov for å være i et fellesskap med likeverdige. Ifølge Imsen (2014, s. 442-443) har det utviklet seg ulike syn på hva en ungdomskultur innebærer- ut fra voksenes perspektiv. Enkelte hevder at det i grupper vil utvikle seg feil verdier og normer som ikke stemmer overens med storsamfunnets normer. Man kan ut fra sitatet over hevde at lærerne på skolen var påvirket av et slikt syn, fremfor å se på ungdomskulturer som noe positivt. Det kan være en av grunnene til at skolen var skeptisk til dannelsen av ungdomsgjenger. Ungdommene ville gjennom samhandling og vennskap med andre finne frem til egne verdier og holdninger. I ungdomskulturen kan disse verdiene og holdningene være kollektive.

Forholdet til jevnaldrende er basert på likeverd og sosial posisjon, og påvirkningen fra jevnaldrende venner er veldig viktig. Jevnaldrende har i ungdomstiden fått en mer betydningsfull rolle enn foreldrene, og ungdom vil føle et behov for å være sammen med dem som er mer like dem selv. I tillegg er relasjonene til jevnaldrende mer likeverdig og balansert, noe som er viktig for et vennskap (Kvello, 2006, s. 11). De ungdomsuttrykkene som dannes innenfor jevnalderfellesskapet, består av mange ulike meninger, verdier og normoppfatninger. Ungdommene vil selv skape og utvikle normer for hva som er greit og ikke i samhandling med andre (Frønes, 2013, s. 113). Ifølge Berndt (2002, s. 1452) benytter ungdommer mesteparten av tiden sin sammen med jevnaldrende. Ungdommer tilbringer mer tid til å snakke med jevnaldrende enn noen annen aktivitet, og de beskriver seg selv som mest lykkelig når de er med jevnaldrende. Det å oppleve aksept i ungdomskulturer viktig, og kan påvirke ungdommenes innstilling til skolearbeid. På en annen side hevdet Jente 2 under en samtale at det å veilede vennene sine var en viktig norm på skolen. Under samtalen vektla Jente 2 at det var svært viktig å veilede vennene sine til ikke å foreta dårlige valg:

«We are really frank, we tell them that we shouldn't do it, and we always refer to it as "we" even though they're the ones to do it. We all go and sit together, and say guys, we shouldn't do that. If you do this, what will happen? If you don't do this, what will happen? Even if it takes a long time, it is beneficial at the end. Like right now, you might feel that

it's a good thing to do, but later on you will see that it is a bad thing to do and you will regret it. Especially in our standard, no one is afraid of anyone, so we are not scared to tell them if they are doing anything stupid. But we know that our childhood will not come again, so it is important to do something stupid. So sometimes breaking rules is also good. Like one girl who has left, told us; what do you think rules are made for? Rules are made for breaking».

Sitatet illustrerer hvordan jentene på sovesalen oppmuntret hverandre til ikke å foreta dårlige valg. Ifølge Jente 2 var det viktig å snakke som om alle var med på regelbrytingen, selv om det kanskje bare gjaldt en person. Samtidig var hun opptatt av at hun enda ikke var voksen, og at det dermed var viktig å gjøre noe dumt av og til. På internatskolen var det mange flere barn og unge, enn det var voksne. Under samtaler med informantene var det flere som fortalte at de hadde brutt skolens regler. Ungdommene har gått på internatskolen i mange år, og man kan hevde at de på flere områder har blitt avhengig av skolens rammer. Samtidig innebærer ungdomstiden utprøvelse. Frønes (2006, s. 204) hevder at jevnalderfellesskapet er preget av en likeverdighet, som bidrar til at diskusjon og forhandlinger prøves ut og læres. I frykt for å møte gruppens reaksjoner, og å føle seg utelatt, kan man hevde at mange deltar i regelbrytingen. Gutt 2 fortalte under en samtale at han og alle guttene på sovesalen, hadde brutt skolens regler sammen:

“The last day of the schoolyear is 30th of March, but in the night on 29th, we had a lot of fun. We painted the whole dorm. It's big, we like painted our hands, and stabbed it on the wall. And we played with colors. The next day we were going home, and the hole standard were called by the teacher in charge of our standard. No one was allowed to go home and we were called to a study class and had a meeting with him. They explained that this is our school and that we should look after it”.

Sitatet illustrerer hvordan alle guttene på sovesalen deltok i å bryte skolens reglement. Under samtaler om deres erfaringer fra skolen, fortalte flere informanter at det de kom til å huske best fra sine år på internatskolen, var situasjoner hvor de brøt skolens regler. Gutt 2 hevdet at selv om ble straffet etterpå, så var det verdt det. En annen historie som stadig kom opp under samtaler med informantene, var en hendelse som hadde skjedd

på campen i 9. klasse. Guttene hadde drukket alkohol, hatt med mobiltelefoner og sneket seg inn på flere av jentenes hotellrom. Jentene hadde tatt med seg ulovlig mat og sluppet 20 gutter inn på rommet. Dette er eksempler på hvordan ungdommene sammen har tatt beslutninger som de voksne sannsynligvis ikke støttet. Man kan se dette i lys av hvilken periode ungdommene befant seg i. Ungdommene var i en fase hvor de verken var barn eller voksne. Ifølge Khanna og Singh (2015, s. 176-177), er ungdom et stykke på vei fra de forutsetningene og føringer som ligger i tilknytning til foreldregenerasjonen. Samtidig har de andre livsprosjekter enn foreldrene. Ungdommene er i en situasjon hvor de ifølge Imsen (2014, s. 442-443) selv må finne frem til et livsgrunnlag og sine egne verdier. I den meningsdannelsen som skjer i ungdomstiden, vil det derfor kunne ligge elementer av motstand, opposisjon og konflikt (Krange & Øia, 2005, s. 89). Dermed kan denne type utprøving med bryting av regler, sees på som en del av ungdomstiden.

Ungdommene befinner seg i en begynnende løsrivningsprosess fra de voksenes dominans, og dermed vil de søke mot personer som de anser som likeverdige. Ungdommene er i en fase der andre ungdom er viktig. Ungdomstiden er ifølge Khanna og Singh (2015, s. 176-177) preget av en grunnleggende tvetydighet. Denne perioden peker fremover mot noe som skal komme senere. Relasjoner til jevnaldrende kan være nyttig i forhold til påvirkning av holdninger, utdanning og yrkesmuligheter. På internatskolen var det mange flere barn og unge enn det var voksne. Selv om skolen har ulike rådgivere og samtalepartnere tilgjengelig, hevdet ungdommene under samtaler at de ofte pratet med vennene sine om forhold knyttet til skolearbeid, videre utdanning og ulike problemer. Flere av ungdommene, blant annet Jente 1 og Gutt 3, fortalte under samtaler at de mente det var viktig å oppmuntre vennene sine til å foreta riktige valg. Dette innbar å vise vennen sin at man satte pris på dem ved å fortelle hva de var flinke til, og hvor stolt de var av hverandre. Jente 1 fortalte hvordan hun viste Jente 2 at hun satte pris på henne ved å skryte av karakterene hennes:

« We like appreciate each other with words, like compliments. I call her; PBP; proud bed partner. We both call each other that. And she got an award, and I am very proud of her. She is a topper, very excellent in academics. And if you are on top of the entire school, you will also get an award, so I tell her that she is also my PBP, because I know that she will get it”.

Sitatet illustrerer at ungdommene gjennom oppmuntrende ord, ønsket å påvirke vennene til å foreta gode valg. Flere informanter fortalte under samtaler at de i likhet med Jente 1, opplevde at vennenes oppmuntring og støtte var med på å påvirke planene deres for fremtiden. Jente 3 fortalte at vennene hennes rådet henne når det gjaldt skolearbeid og oppmuntret henne til å gjøre lekser. Hun hevdet at vennenes støtte var en av grunnene til at hun jobbet så hardt med skolearbeid, slik at hun kunne nå drømmen sin om å bli lege. Dette samsvarte med Gutt 2, som også opplevde at vennene oppmuntret ham til å følge drømmene sine:

“I like financial work, that means that I want to become a broker or I’m fine with engineering. First, I’ll get a degree from engineering, then financial work. So, my friends encourage me to become a broker, and tell me that I can do it and become a successful broker- so, I’m happy with that”.

4.1.3.1 Oppsummering

Ungdommene var på et stadium i livet hvor de søkte likeverdige partnere, og informantene betraktet vennene sine som en viktig innflytelse i livet. Den spesielle situasjonen som ungdommene befant seg i, kan være en mulig årsak til at meningsdannelse sammen med jevnaldrende hadde blitt så viktig for dem. Flere av informantene, blant annet Gutt 1 og Gutt 2, var en del av en vennegjeng. Innpass i en gruppe innebærer at man føler et sterkt følelsesmessig bånd til de andre medlemmene. Det å være i en gruppe mennesker kan oppleves som trygt, fordi det er flere som er i samme situasjon. For medlemmene i gruppen er det ofte viktig å forsterke særtrekkene som definerer gruppen (Flaten, 2016, s. 44). Gutt 1 og Gutt 2 hevdet at medlemmene i gruppen foretok valg sammen. Man kan hevde at felles beslutninger innenfor gruppen blir sett på som svært viktig for medlemmene, fordi opposisjon til gruppens regler og

verdier kan medføre eksklusjon. Ut ifra samtalene med Gutt 1 og Gutt 2, kan man hevde at medlemmene i gruppen foretok valg, som var knyttet til gruppens oppfatninger, sammen. Som tidligere nevnt vil man innad i en gruppe få et sett med verdier, holdninger og meninger som er med på å påvirke handlinger og valg man foretar. Et eksempel på dette er at Gutt 2 under en samtale hevdet at medlemmene i gruppen sammen ble enige om å ikke feire Diwali et år. Ifølge Gutt 2 var dette knyttet til en enighet om at de sammen skulle ha en miljøvennlig feiring. Et annet eksempel er hvordan guttene i gruppen var opptatt av å stille opp for hverandre, og hvordan kommunikasjonen mellom medlemmene var preget av humor.

Samtidig kan man hevde at det på internatskolen hadde utviklet seg en egen ungdomskultur, som var preget av et sett felles verdier og holdninger. Ungdomskultur kan ifølge Gallacher og Kehily (2013, s. 170) forstås som et mangfold av aktiviteter, holdninger og verdier som danner et sammenhengende mønster. I noen tilfeller vil sammenhengende mønstre av verdier, holdninger og handlinger uttrykkes gjennom felles meningsbærende tegn som uttrykker en felles kollektiv identitet. Forholdet til jevnaldrende er basert på likeverd, og påvirkning fra jevnaldrende er viktig. Studiens funn viser at ungdommene hadde en likeverdig, oppmuntrende og støttende ungdomskultur. Man kan hevde at deltakelse i ungdomskulturen var med på å påvirke valg som ungdommene foretok. Slike valg trenger ikke alltid å være positive, men samtidig vektla informantene at regelbryting var en del av ungdomstiden. I ungdomskulturer blir grenser, verdier og sannheter utfordret og utforsket gjennom subjektivt opplevde fellesskap (Krange & Øia, 2005, s. 90). På en annen side hevdet Jente 2 at en det var spesielt viktig å oppmuntre vennene til å foreta riktige valg. Samtidig hevdet samtlige informanter at vennene deres og jevnaldrende var med på å påvirke valg som involverte fremtiden. Gjennom oppmuntring og støtte opplevde samtlige informanter at vennene deres påvirket individuelle valg knyttet til skolearbeid og videre utdanning.

4.2 Vennekapspektiver

Når ungdommene fikk spørsmål knyttet til deres vennkapspektiver, nevner de flere ulike personlige egenskaper ved en venn. De egenskapene som går igjen i tekstene og intervjuene, er at vennen må være tillitsfull og støttende, og forståelsesfull og likesinnet.

4.2.1 En tillitsfull og støttende venn

Under samtaler svarte flere av ungdommene at tillit og støtte var noen av de viktigste egenskapene ved en venn. Ungdommene hevdet at en god venn var en venn som stilte opp når man trengte det, og en man kunne stole på. Ifølge Gummerum og Keller (2008, s. 222) blir tillit beregnet som en grunnleggende del av et vennskap. Jeg vil i denne delen se på hvorfor ungdommene hevdet at tillit og støtte var viktige egenskaper ved en venn, ved å drøfte det som, ifølge informantene, var ulike sider ved tillit og støtte.

Tidligere forskning viser at den situasjonen barn og unge som bor i institusjon, er i, gjør det spesielt viktig for dem å finne støtte og trygghet i venner (Ridge & Millar, 2000; Ulset, 2016). Det er mulig å sette ungdommenes behov for tillit og støtte, i sammenheng med situasjonen de befant seg i. Ungdommene bodde vekk fra foreldrene sine, og noen av informantene hadde lite kontakt med dem- bortsett fra i sommerferier. Det å være en av mange som er i samme situasjon, kan føles mindre skummelt enn å skulle være alene om å måtte håndtere alle utfordringer. På bakgrunn av dette kan man hevde at betydningen av vennskap blant ungdommene på internatskolen ble sterkere for noen, og at tillit og støtte dermed blir søkt og funnet i relasjoner til vennene.

Flere av ungdommene beskrev i den skriftlige oppgaven og under samtaler, en god venn som en som alltid stilte opp på godt og vondt. Dette innebar blant annet å kunne snakke med vennen sin om alt. Ifølge Grimen (2009, s. 33) er et vesentlig trekk ved tillit at det gjelder noe som er viktig for tillitsgiveren. Samtlige informanter forteller under samtaler om hvordan deres første møte med internatskolen også har påvirket hvordan de tar imot nye elever som kommer. Jente 2 hevder at hun selv husket hvordan det var å komme til skolen som ny, og hvordan de første ukene borte fra foreldrene bar preg av usikkerhet. Ifølge Giddens i Kristiansen (2014, s. 142) går man inn i nye relasjoner med et forbehold; man vet lite om de andre og vet derfor heller ikke hva man kan forvente. Det kan derfor

oppleves som lurt å være på vakt, og opptre med en viss skepsis. Samtidig var ungdommene svært opptatt av å ta vare på de nyankomne elevene, fordi de selv hadde vært i samme situasjon. Gutt 4, som har vært elev ved skolen i 2 år, fortalte under en samtale hvordan guttene på sovesalen var oppriktig engasjert i å bli kjent med ham, da han kom til skolen:

«I came in 8th standard. The first day of school all I kept thinking about was whether I got friends or not. I was very excited to see the rooms, because I thought there would be individual rooms- but it wasn't like that. So, when I came into the dorm I met a lot of my friends, they came and asked me questions- what's your name? Where are you from? Which language do you speak? It was nice”.

Sitatet illustrerer hvordan ungdommene på internatskolen støttet hverandre i situasjoner som kunne oppleves som vanskelige. Ungdommenes støttende og imøtekommende væremåte kan bidra til å gjøre situasjoner som er vanskelige, enklere å håndtere. Dette kan også sees i sammenheng med Parekh (1994, s. 103), som hevder at venner i India, blir oppfattet som godhjertede mot hverandre. Samtidig hevdet informantene gjennom den skriftlige oppgaven og under samtaler, at det var viktig å stille opp for vennene sine uansett situasjon. At noe er viktig for en, kan bety at man verdsetter, bryr seg om, er følelsesmessig knyttet til eller trenger det (Grimen, 2009, s. 34). Jente 2 forteller under en samtale at de på sovesalen støtter og hjelper hverandre, selv når det gjelder samtaler på natta:

« ... And before going to bed, we tell everybody: If you can't sleep please wake us up. It's fine, we have all been there. Like if you have to go to the washroom during the night, it can be very scary. So just wake me up, and I'll go with you”.

Sitatet illustrerer at det å støtte vennen sin, også handlet om fysisk å hjelpe til. Hjelp er ifølge Kvello (2006, s. 142-143) en viktig side ved vennskap, og den kan være todelt. For det første handler det om å motta generell hjelp, og for det andre handler det om å motta beskyttelse mot å utsettes for ubehag fra andre ungdommer. Ungdommene på internatskolen var veldig opptatt av å hjelpe hverandre, uansett hva det gjaldt. De stolte

på at vennene alltid ville stille opp. Gummerum og Keller (2008, s. 222) hevder at gode venner hjelper hverandre med både praktiske ting og følelsesmessige problemer. Et av kjennetegnene på hvordan venner skiller seg fra ikke-venner, er at man lettere griper inn for å hjelpe venner i vanskelige situasjoner. Venner hjelper hverandre med emosjonelt stress (Kvelling, 2006, s. 142-143). Under en samtale fortalte Gutt 4 at en venn er en som stiller opp dersom man trenger hjelp:

“A friend is a person, with whom we share our personal feelings and with whom we share our problems. He will always come up with a solution, and he will help in day to day life. Your friend will give you help anytime and anywhere, and anyhow. That is a friend».

Sitatet illustrerer at Gutt 4 hevdet at en venn var en som alltid stilte opp og som hjalp til med å løse problemer. Det at ungdommen så på venner som spesielt viktige for å løse problemer, kan sees i sammenheng med situasjonen de befant seg i. Ungdommene tilbragte mesteparten av året sammen med vennene sine på internatskolen og uttrykte at de hadde et nært forhold til hverandre. Ungdommene var fysisk atskilt fra foreldrene, og samtlige informanter uttrykte under samtaler at de nesten gruer seg til å være vekk fra vennene i ferier. Flere teser viser at bestemte strukturelle omgivelser kan bidra til at man utvikler større tillit til venner, og et mer dempet engasjement til familie og slektninger i enkelte faser i livet (Allan, 2008; Pahl & Pevalin, 2005; Ulset, 2016). Dette tydeliggjør hvorfor det ikke bare er i vanskelige situasjoner som ungdommene stiller opp for vennene sine. Samtidig hevdet ungdommene i den skriftlige oppgaven, samt under samtaler, at en viktig del av et vennskap var tillit og trygghet. Man kan hevde at ungdommene stoler på at vennene alltid stiller opp og støtter dem, uansett hvilken situasjon som måtte oppstå. Jente 1 hevdet under en samtale, at hun stilte opp for vennene sine i gode og vonde stunder. Samtidig hevdet hun at hun ikke så på seg selv som en «perfekt» venn, fordi hun var en ungdom som fortsatt hadde mye å lære:

“Understanding and trust makes a good friend. A friend in need is a friend indeed. You will be with your friend in her ups and downs, not just in the happy moments. I’m like 30 % a good friend, because there are so many things that we yet have to learn. Like we fight, and this is the time when we are confused- we have a lot going on in our brains”.

Sitatet over samsvarer med Ulset (2016, s. 87) som hevder det ikke er uvanlig at man i den frigjørende og utforskende ungdomstiden både søker og ønsker å motta støtte i vennerelasjoner. Ifølge Kvello (2006, s. 135) underbygger flere studier at tillit blir ekstra viktig fra tenårsalderen. Informantene understrekte både i den skriftlige oppgaven og under samtaler, at tillit var viktig for at vennskapet skulle vare. Tillit er en forutsetning for åpenhet og intimitet, og innebærer en type gjensidighet. Sullivan i Frønes (2006, s. 184) hevder at vennskap blant unge er svært viktig i utviklingen til å bli voksen. Venner er en kilde til sosial støtte, og vennskap blir beroligende dersom man har hatt en dårlig dag. Sullivan hevder at det å oppleve et støttende vennskap er svært viktig gjennom hele oppveksten, fordi barn og unge ikke har de samme avanserte metodene for å takle ulike problemer, slik som voksne har (Mc Graw Hill Education, 2008, s. 231-232,235-236). Under samtaler hevdet informantene at de kunne snakke med vennene sine om alt. Pahl (2000, s. 116) hevder at samtalene mellom nære venner beveger seg i et raskt tempo og at det ikke finnes noen begrensninger for hva venner kan snakke om. Samtaleemnene kan variere fra hverdagslige temaer til filosofiske refleksjoner. Å bli vist tillit skaper muligheter for konstruktive tilbakemeldinger i en gruppe og fremmer identitetsskaping. Under en samtale hevdet Jente 4 at en del av det å kunne stole på noen, var å dele hemmeligheter uten frykt for at de skulle bli fortalt videre:

« A friend should be trustworthy, so that you can share all your secrets with them and you know that the person won't tell it to anyone”.

Sitatet illustrerer at tillit blant annet handlet om å dele hemmeligheter. Ifølge Cocking og Kennet i Pahl (2000, s. 80) er hemmeligheter med på å forsterke og opprettholde tilliten mellom nære venner. Samtidig som tilliten øker, vil også risikoen for å bli sviktet og såret øke proporsjonalt med hvor åpen man er. Jente 1 og Jente 2 hevdet på den ene siden at alle jentene på sovesalen fortalte hverandre hemmeligheter, og brukte begrepet «gossip», eller sladder på norsk, om det å dele hemmeligheter med de andre. Samtidig hevdet Gutt 1 og Gutt 2, at de ofte delte hemmeligheter med hele vennegruppen sin. På en annen siden hevdet Jente 4 at hun kun delte hemmeligheter med sine nærmeste venner. En relasjon avhenger av tillit, og behovet for tillit er en motivasjonsfaktor som gir

mulighet til å dele opplevelser. Ifølge Kvello (2006, s. 135) er evnen til å forvalte informasjon gitt i fortrolighet på en redelig måte, et viktig mål for å kunne inngå i dype relasjoner. Slik det fremkommer i Kvello (2006, s. 135) sin studie, viser ungdommer ofte negative følelser som tristhet og sinne når de opplever å bli sviktet av sine venner. Dette tydeliggjør viktigheten av å kunne stole på vennene sine. I den skriftlige oppgaven uttrykte en av ungdommene at vennskap ikke vil vare lenge, dersom personene ikke hadde tillit til hverandre:

“The most important thing for a friendship is trust. If you don’t trust each other, your friendship will not last long. You should have so much trust that someone else can’t break up the friendship”.

Sitatet fra den skriftlige oppgaven illustrerer hvor viktig ungdommene mente tillit var for et vennskap. En annen side av ungdommenes tillit til hverandre, var en moralsk oppfatning av at man stolte på at vennen skulle lede dem i riktig retning- til det gode, og vekk fra det onde. Ifølge Kvello (2006, s. 142) kan vennskap være kilde til emosjonell støtte blant ungdom. Venner vil hjelpe hverandre ved emosjonelt stress og er en viktig kilde for ulike former for støtte. Ungdommenes oppfatning av at tillit innebar å lede vennene sine i en riktig retning, ble tydeliggjort under en RUHI- time. Feltnotatene mine fra 19.11.2016, beskrev det slik:

«Gruppen diskutere hvordan man skulle behandle sine venner. En av ungdommene hevdet at noen venner kun var etter fordelene ved vennskapet. Gruppen diskutere videre at disse vennene ikke var til å stole på, fordi de ville lede en inn i feil retning- «Down the wrong path». Dette innebar ifølge læreren å lede noen mot det onde. En annen ungdom hevdet at en god venn var en man kunne stole på, og som ville lede en i riktig retning- mot det gode».

Sitatet over illustrerer at både skolen og ungdommene var opptatt av at en ekte venn skulle lede en i riktig retning. Dette samsvarer med hva blant annet Gutt 3 fortalte under en samtale:

“The friend should lead you to a good place, so you can become a young wholesome man or woman and a better person in life”.

Gutt 3 illustrerte at en venn kunne påvirke vennen til å bli et bedre menneske. Noe som ifølge ungdommene innebar å lede vennen «down the right path». En slik oppfatning hadde også Jente 3, som under en samtale hevdet at venner bør hjelpe en med å skille rett fra galt:

“Our friend should be supportive in good and bad situations. They should make us understand what is right and what is wrong... There is no particular reason why we should fight, although fights happen to everyone. It happens to my friends... But I listen to my friend first because I know they will tell me, because if they are doing something wrong they are taking me to a bad path. So, I would even guide them by arguing or telling them softly. I'll try to convince them... If it is really bad, even if it's not a friend, I would tell that person as a friend or as a part of humanity. If it's my friend, I would give them a slap. I wouldn't do anything wrong. They should know that whatever I say and do, it's for their own good. And if they yet don't listen, it's up to them”.

Sitatet over illustrerer at tillit ifølge blant annet Jente 3, innebar å stole på at vennen skulle lede en i riktig retning. På en annen side hevder Giddens (1992, s. 33) at tillitskonteksten har endret seg i moderne samfunn. India kan sees som et senmoderne samfunn, på grunn av av-tradisjoneringen. Det indiske samfunnet er i endring, ved at tidligere tradisjoner som bruk av kaster, er i betydelig mindre grad brukt (Ruud et al., 2014, s. 86). Det er ikke lenger bare personer man er avhengig av å ha tillit til, men like mye teknologi og ekspertkunnskap. Samtidig hevder Giddens i Kristiansen (2014, s. 141-143) at heller ikke det senmoderne mennesket kan leve utelukkende i ekspertsystemer og de fremmedes anonyme verden. Man trenger nærhet, støtte og varme, som imidlertid ikke lenger er gitt på samme måte som tidligere. I førmoderne samfunn var den forankret i tradisjoner, men må nå kontinuerlig fremforhandles gjennom å bygge gjensidig tillit ved å åpne seg for hverandre. Giddens (1991, s. 6) kaller dette rene forhold, og hevder at det er forhold som hverken hviler på tradisjon, makt eller institusjonaliserte forventninger.

Dette tillitsforholdet er i motsetning til tidligere, ikke begrunnet i noe annet enn seg selv (Giddens, 1992, s. 58). Man kan hevde at tillitsforholdet mellom ungdommene handlet om en gjensidig forpliktelse til hverandre. Dersom man benytter seg av Giddens (1992, s. 33), kan man hevde at begge ungdommene i et vennskap må jobbe for å bevare forholdet, og at tillit vil skape en forbindelse til den andre personen.

Samtidig hevder Kristiansen (2014, s. 150) at vilkår for tillit blir preget av konteksten som et samarbeid foregår i. Hva er det som kjennetegner væremåter, tekning og målsetning i den institusjonen som samhandlingen foregår i? Ifølge Grimen (2012, s. 101-103) vil gode institusjoner kunne skape gode rammebetingelser for utvikling av tillit, og bidra til å redusere usikkerhet blant partene. Et eksempel på dette kan være skolens målsetning om at elevene skulle hjelpe hverandre gjennom ulike mentorprogrammer. Disse programmene var utviklet av skolens lærere og administrasjon, og ble ansett som svært viktig for elevenes moralopplæring. Hele mentorprogrammet var en del av en type rammeplan, som sa noe om hvordan programmet skulle foregå. Dette vil igjen influere hvordan elevene møter hverandre, og hvordan de selv skal involvere seg i samarbeid med de andre elevene. Slik kan man hevde at den institusjonelle sammenhengen som samhandlingen foregår innenfor, vil ha betydning for deltakernes tillit til hverandre.

4.2.1.1 Oppsummering

Studiens funn viser at tillit og støtte var viktige egenskaper i et vennskap. Samtidig innebar tillit og støtte ulike elementer, som kan forstås på flere måter. Det at ungdommene ønsker å finne støtte og trygghet i venner, kan sees i sammenheng med den situasjonen de befant seg i (Ridge & Millar, 2000; Ulset, 2016). Ungdommene bodde på internatskolen og tilbrakte mye tid sammen med jevnaldrende. Det å være mange i samme situasjon, kan oppleves som mindre skummelt, og ungdommene vil søke støtte i hverandre. Flere av ungdommene, blant annet Gutt 3 og Jente 2, beskrev en god venn som en som alltid stilte opp. Det kan ifølge Kvello (2006, s. 142-143) både handle om å motta generell hjelp og å motta psykisk støtte. Videre kan ungdommens behov for tillit og støtte i vennsapsrelasjonene knyttes til det faktum at de er ungdommer. Jente 1 hevdet at hun alltid stilte opp for vennene sine, samtidig som hun hevdet at hun ikke var en perfekt venn på grunn av at hun var ungdom og fortsatt hadde mye å lære.

Ungdomstiden innebærer en løsrivelse fra foreldrene, og jevnaldrendes meninger blir spesielt viktige (Mc Graw Hill Education, 2008, s. 231-232). Under samtaler og i den skriftlige teksten hevdet ungdommene at det å holde på hemmeligheter var svært viktig i et vennskap. Hemmeligheter er med på å forsterke tilliten i et vennskap. Jente 1 og Gutt 1 hevdet at de delte hemmeligheter med flere mennesker. På en annen side hevdet Jente 3 at hun kun delte hemmeligheter med sine nærmeste venner. Samtidig hevdet flere informanter at tillit og støtte i en vennsapsrelasjon, også handlet om å stille opp for vennen uansett. Dette knyttet de særlig opp mot en moralsk oppfatning om at man skulle lede vennene sine «på riktig vei»- mot det gode, og vekk fra det onde. Vennene skal hjelpe en med å skille rett fra galt. Giddens (1992, s. 33) hevder på en annen side at tillitskonteksten har endret seg i det senmoderne samfunnet. Dersom man benytter seg av Giddens' teori, kan man hevde at ungdommens tillitsforhold til hverandre, handler om en gjensidig forpliktelse. Ungdommene måtte jobbe for å bevare tilliten, som ifølge Giddens (1992, s. 33) ble skapt i forbindelse til en annen person. Samtidig hevder Kristiansen (2014, s. 150) at vilkår for tillit blir preget av konteksten som et samarbeid foregår i; hva som kjennetegner væremåter, tenkning og målsetning i den institusjonen som samhandlingen foregår. Avslutningsvis kan man dermed hevde at ungdommens tillitsforhold til hverandre, ble påvirket av skolen som institusjon.

Noe som alle disse forklaringene har til felles, er gjensidighet. Barth i Ulset (2016, s. 87) beskriver mellommenneskelige relasjoner som transaksjonelle. I mellommenneskelige relasjoner pålegger man seg selv og andre en forpliktelse til gjensidighet. Ungdommens generelle perspektiv på vennskap svarer dermed til en konvensjonell vennsapsdiskurs hvor gjensidighet står sentralt. Som tidligere nevnt fremheves ikke gjensidighet i alle definisjoner av vennskap. Ifølge Kvello (2006, s. 3-4) vil ulike forskere vektlegge at man kan nominere venner som ikke nominerer en selv- altså en ensidig vennnominasjon. Dette samsvarer ikke med informantene, som hevdet at gjensidighet var viktig for vennskap. Slik kan ungdommens vennskap forståes som en relasjon, hvor de som inngikk i den kunne forvente gjensidig utveksling av blant annet tillit og støtte.

4.2.2 En forståelsesfull og lik venn

Denne delen omhandler forståelse og likhet, som ifølge informantene var viktige egenskaper i en venn. Informantene uttrykte under samtaler og i den skriftlige oppgaven, at de var svært opptatt av å bli forstått av venne sine. Samtlige informanter hevdet at vennskap handlet om et dypt emosjonelt bånd, som varer livet ut. I motsetning til forholdet til voksne, var ungdommenes vennskap preget av en gjensidig involvering. En av forutsetningen for å etablere vennsksrelasjoner som er positive og som varer over tid, er likhet. Ifølge Kvello (2006, s. 155) påvirker likhet både tilfredshet, varighet og dybde i vennsksrelasjonen. Generelt kan man hevde at man tiltrekkes av mennesker som ligner en selv, og at man i dette finner en trygghet som fører til at man i større grad føler seg forstått (Svare, 2004, s. 19-21).

Under samtaler med informantene uttrykte alle at forståelse var en viktig egenskap ved en venn. Samtlige informanter hevdet at et vennskap ikke kunne overleve uten forståelse, fordi forståelse var med på å styrke vennskapet. Ungdommene hevdet under samtaler og i den skriftlige oppgaven at forståelse handlet om å kunne sette seg inn i den andres situasjon. I de nære og dype relasjonene var det viktig å ha en forståelse av den andres situasjon- uansett om den var preget av glede eller sorg. Uavhengig av type problem var ungdommene svært opptatt av at venner ikke skulle dømme dem. Ifølge Frønes (2006, s. 186-187) kommuniserer man på mange nivåer samtidig. En venn skal forstå hvorfor man handler og tenker som man gjør- noe som krever god kommunikasjon. Det vil ikke alltid være slik at alle deltakerne i en sosial situasjon har den samme oppfatningen av hva som foregår. Det å kunne avkode andres tvetydige signaler, er derfor en sentral kompetanse. I den skriftlige oppgaven skrev en ungdom at vennskap handlet om å forstå den andres situasjon:

“For me friendship is an understanding between people. If one gets pain by doing something or by someone, then the other person also cries- that is friendship. When a person wants to say something, but can't, and you understand the matter of what he/she is going to say- that is friendship. Our friendship should be so strong that it will not break at any cost. There are many different views of different people about friendship, but from my side I cannot describe friendship more”.

Sitatet over illustrerer at forståelse handlet om å kunne sette seg inn i den andres situasjon, uten at den andre trengte å si hva problemet handler om. Dette krever en gjensidig forståelse. Ifølge Gummerum og Keller (2008, s. 222) er gjensidig forståelse en definert egenskap ved et nært vennskap. Gutt 2 uttrykte under en samtale at han i likhet med ungdommen i den skriftlige oppgaven, var opptatt av at en venn bare vet hva man trenger- uten at en sier det selv. Dette krever ifølge Gutt 2, en felles forståelse av vennskapet:

«The person who has become your friend should know what you like. And if they hurt you, they are ready to apologize”.

Sitatet over illustrerer at forståelse ifølge Gutt 2 handlet om å kjenne den andre personen godt. Hvor nær man er den andre personen, kan påvirkes av i hvilken grad man deler personlige bekymringer og interesser. Respons om ens behov fra venner er nært knyttet opp til hvor mye man deler og hjelper hverandre. Det å dele kan handle om en gjensidighet. Ifølge Gummerum og Keller (2008, s. 272-278) vil ungdommer tolke gjensidighet til å handle om et ønske om å behandle andre slik man selv ønsker å bli behandlet. Hos ungdommer er ofte vennskapet preget av mer intimitet enn i barnealder, og man blir mer oppmerksom på andres behov. Gjensidighet kan også tolkes til å handle om å kjenne den andre personens verdier, normer og oppfatninger. En sann venn er en person som ikke krenker ens synspunkter, men som forstår at ens synspunkter er annerledes.

På internatskolen hadde elevene forskjellige moralske, religiøse og politiske overbevisninger. Selv om elevene hadde ulike moralske, religiøse og politiske synspunkter, delte de en felles moralsk forståelse over at alle mennesker er unike. Ifølge Kvello (2006, s. 43) forventes det at en venn forsøker å forstå en selv. Samtidig innebærer en forståelse av andres væremåte, at man stiller seg spørsmål ved ens egen. Det behøver ikke være bevisste og verbaliserte konklusjoner som en trekker om seg selv ut fra samhandling med andre, men en forestilling som skapes ut fra relasjoner med andre (Kvello, 2006, s. 59). Ved å benytte seg av Kvello (2006, s. 59) kan man hevde at ungdommene hadde et ønske om å forstå andre gjennom samtaler med dem, samtidig som dette ville innebære at de fikk en bevissthet og forståelse av selv seg. Ungdommene uttrykte i den skriftlige oppgaven og under samtaler at det å lytte, handlet om et ønske om å forstå den andre personen. Samtidig var de opptatt av å stille hverandre spørsmål, nettopp for å bedre kunne forstå den andre

personens oppfatninger. Jente 1 fortalte under en samtale at hun likte å stille spørsmål til andre om deres religion:

“We have friends from different religions. They come, they share; like what about this religion, what do you do on this day? How do you celebrate this vacation? We are all very curious and friendly, and excited to know what happens in other religions. Like, most of the time we are not used to hear other people talking openly about religion, and when we come to school we know that there are no one to stop us. We can talk about anything. We interact with different people. It’s not only one religion that is in focus. Everyone is given equal rights and everything is very nice here. And like many other schools believe in one religion, and like all our prayers go to different Gods; we don’t believe in one religion. We believe in faith of God, like not in one God. But God is one, that we know, and there is no suppression here; like we believe in humanity”.

Sitatet over illustrerer at Jente 1 ønsket å forstå andres synspunkter og oppfatninger gjennom å stille spørsmål. Det å bli forstått er ifølge Kvello (2008a, s. 244) noe av det mest fundamentale i vårt livsprosjekt, uansett alder. Det å stille spørsmål var, ifølge informantene, en annen viktig side ved å forstå den andre. Gutt 2 hevdet at guttene var opptatt av å stille mange spørsmål til nye elever ved skolen. På denne måten kunne de sjekke om den nye gutten var et godt tilskudd til vennegruppen. Ifølge McGurk (1992, s. 182) er første møtet mellom venner viet til å etablere en felles plattform. Det første sosiale møtet mellom to personer vil ofte være drevet av en spesifikk aktivitet eller oppgave. På internatskolen ble det første møte ofte gjort på sovesalen, hvor jenta eller gutten «flyttet inn». Deretter ble det på internatskolen satt av tid til at elevene skulle bli bedre kjent med hverandre. Under en samtale forklarte Gutt 2 det slik:

“If he is good we take him into our group. It will depend on how he is, where he is from, if he is friendly; then he can become our friend, a good friend. And we explain him everything. After some time, we see his nature and how he is”.

Gutt 2 illustrerer at dersom den nye eleven delte de samme interessene og syn på ulike ting, ville de gjerne ha han med i vennegruppen. Dette samsvarer med Kvello (2008a, s. 245) , og kan relateres til sosial seleksjon. Sosial seleksjon innebærer at man søker kontakt med dem man synes ligner en selv, fordi det er trygt og bekreftende. Gjensidige vennskap dannes ofte mellom

jevnaaldrende som har lignende egenskaper (Clark & Ayers, 1992, s. 394). Nære vennskap gir en følelse av tilhørighet på grunn av like holdninger og verdier. Det at andre deler de samme holdningene og verdiene, kan gi en følelse av å være en del av et større verdifelleskap.

Ifølge Frønes (2006, s. 185) handler likhet blant annet om en kommunikativ respons; unge forventer en særegen respons fra noen på samme alder. Ungdommene uttrykte under samtaler at de likte å være sammen med venner som var like seg selv. Noen av ungdommene, blant annet Jente 4, var veldig opptatt av at likhet var synonymt med kjønn; hun likte best å snakke med venner av eget kjønn. Ifølge Kvello (2008a, s. 242, 244) og Clark og Ayers (1992, s. 394), er venner ofte like når det gjelder kjønn, alder, verdiorientering og skolefaglige prestasjoner. Samtidig vil man i tenåringsalderen ofte blande jente- og guttegrupper, slik at man får venner av motsatt kjønn. Jente 4 hevdet at hun var venner med guttene, men at de ikke var veldig nære venner fordi de ikke delte hemmeligheter sammen. På en annen side hevdet flere av ungdommene, blant annet Jente 3 og Gutt 4, at de likte godt å snakke med det motsatte kjønn om problemer, fordi de hadde ulik tankegang. Jente 3 fortalte under en samtale at hun noen ganger ønsket å snakke med en gutt om sine problemer, fordi han ville forstå problemene bedre enn en jente ville ha gjort. Det samme hevdet Gutt 4 under en samtale:

«Having a girl as a friend is better than having a boy as a friend, I feel more comfortable with a girl. We can share our problems and give each other solutions. And if you have a problem that you can't share with a boy, you can share it with her. So, we have a certain group of girls with whom we are comfortable”.

Sitatet viser til at ungdommene i noen tilfeller ønsket å snakke med det motsatte kjønn, nettopp på grunn av ulikhet. Gutt 4 hevdet at han hadde en gjeng med jenter som han delte problemene sine med. På skolen ville samhandling mellom kjønnene kun foregå i friminutt og i sportsklubbene. Ifølge Jente 3 tilbragte guttene og jentene tid sammen i skolegården. Aktivitetene kunne ifølge Jente 3 variere fra å prate til å spille basketball. Å delta i en aktivitet kan skape grunnlag for å opprettholde relasjoner, og gjør det mulig for oss å møte likesinnede mennesker som potensielt kan bli ens venn. Samtidig kan aktiviteten bli en ramme for relasjonen, og man kan få en følelse av å være en del av et større verdifelleskap (Kvello, 2006, s. 243). Jente 2 hevdet under en samtale at en av de aktivitetene hun likte best, var å snakke om mat med sine venninner:

“We all eat together. We eat, and we all miss home sometime. So, we all think of our home food, and all the things that our mothers make. Then we talk about how you make it (the food). Everybody likes this dish that my grandmother makes, the “Piket”, and everybody keeps asking about the recipe; How does she make it, I love it.... And I’m like; I don’t know, but I’ll ask her. So we always talk about how do we make this? Even though we are not cooks or chefs, and we always talk about what will happen if we added this or this to the food”.

Jente 2 illustrerer at dette for henne ble en måte å føle nærhet til de andre jentene på, samtidig som det hjalp henne med hjemlengselen. Ifølge Kvello (2008a, s. 243) vil det å ha samme interesser og hobbyer gi et samhandlingsgrunnlag, slik at man har noe å gjøre sammen. Selv om jentene snakket om mat, kan man hevde det lå en dypere følelsesmessig årsak bak samtaleemnet. Jentene bondet over en felles aktivitet og en felles interesse. Ved å delta i samtaler om ulike matretter fra jentenes hjembyer, kan man hevde at jentene opplevde et verdifelleskap. Man kan hevde at jentene opplevde det som støttende å snakke om ulike matretter fra hjembyen, nettopp fordi de samtidig fikk en mulig til å snakke om familien sin med noen som var i samme situasjon. Ifølge Svare (2004, s. 23) krever et vennskap en felles aktivitet. Gjennom samtaler om en felles aktivitet, kan man oppleve en felles forståelsesramme. Gutt 3 fortalte under en samtale at hans nærmeste venner på skolen, var guttene på basketballaget. Gutt 3 tilbragte mer tid sammen med dem enn med noen andre på skolen, og han hevdet at de kunne snakke sammen om alt:

“The best time in school, is when we play basketball, in playtime, when everyone plays together- that is very good. It’s fun to see how everyone plays. And sometimes I get very frustrated at my team, and I shout at them, but in the same moment I calm down, and I’m like; sorry guys. And the guys on my team, they’re like my best friends. I share everything with them- those 5 people”.

Sitatet illustrerer at Gutt 3 ønsket å være sammen med andre som hadde de samme interessene. Man kan hevde at guttene på basketballaget forsto hverandre på en helt spesiell måte. Gutt 3 hevdet at det han likte best med å være student på skolen, var å henge sammen med guttene fra basketballaget. Dette kan sees i sammenheng med at Gutt 3 hadde vært elev ved skolen i 8 år, og gjennom alle disse årene hadde han vært med i basketballklubben. Ifølge Kvello (2006, s. 156) trekkes like mennesker mot hverandre og vennevalg baseres ofte på likhet. Venner vekter likhet

mer enn ulikhet, og ifølge Vodahl (2007, s. 11) vil man i mindre nære vennskap ikke stille de samme kravene til likhet. Flere av informantene hevdet at det å være like og tenke likt var viktig for et nært vennskap. Under en samtale med Jente 1 og Jente 2, fortalte de meg at selv om de var gode venner, så kunne de aldri bli bestevenner. Jente 1 forklarte det slik:

«Again, to become a best friend you have to have a common understanding, like someone to connect with. Like her (Jente 2) we are close friends, but we can't be best friends, because we think totally different; I think north and she thinks south. But if we spend a large amount of time together, we might begin to understand each other better”.

Jente 1 illustrerer at lik forståelse av ting var viktig for nære relasjoner. Samtidig hevdet hun at de bedre ville forstå hverandre dersom de tilbragte mer tid sammen. Jente 3 hevdet under en samtale, i motsetning til Jente 1, at elevene på skolen hadde tilbragt så mye tid sammen og at de derfor hadde fått de samme vanene:

« I am a good friend to other people, I really find everyone to be the same. We have stayed together for so long, so everyone has the same habits here”.

Sitatet illustrerer at ungdommene, grunnet den spesielle situasjonen de var i, hadde blitt mer like. Ifølge Kvello (2006, s. 156) blir venner over tid mer lik hverandre når det gjelder aktiviteter, holdninger, verdier, sosial persepsjon og atferd. For eksempel vil meninger og verdier over tid forene seg noe i tette relasjoner. Det finnes to ulike grunner til dette; Over tid vil venner bli mer like hverandre på grunn av gjensidig påvirkning og at de deler de samme impulsene. Videre tenderer mennesker mot å innrette seg etter gruppens verdier og holdninger i frykt for å bli støtt ut av det sosiale fellesskapet. Det vil derfor ifølge Kvello (2006, s. 165) være vanskelig å skille hva som skyldes vennskap bygd på likhet, og påvirkninger grunnet tett kontakt.

4.2.2.1 Oppsummering

Studiens funn viser at ungdommene betraktet forståelse og likhet som viktige egenskaper ved en venn. Informantene, blant annet Gutt 2, hevdet at forståelse i vennskapet handlet om å kunne sette seg inn i den andres situasjon. Gutt 2 poengterte at en venn skulle forstå, uten at man selv måtte fortelle den andre hva det handler om. Ifølge Gummerum og Keller (2008, s. 222) er gjensidig forståelse en definert egenskap ved et nært vennskap. En venn skal forstå hvorfor man handler og tenker som man gjør. På en annen side kan man hevde at forståelse handlet om å respektere andres synspunkter og oppfatninger. Dette innebar ifølge blant annet Jente 1 og Gutt 2, et ønske om å forstå den andres synspunkter. En stor del av dette var ifølge informantene, å være spørrende og å lytte. Man skulle lytte til vennens problemer for å bedre kunne forstå den andre personen. Ungdommene hevdet at de var opptatt av å stille mange spørsmål til nye elever ved skolen. Gutt 2 hevdet at dette handlet om å finne ut av om den nye eleven ville være et godt tilskudd til vennegruppen. Det ville ifølge Gutt 2, være avhengig av om den nye eleven delte de samme interessene og holdningene.

Kvello (2006, s. 156) hevder at man tiltrekkes mot mennesker som er like en selv. Noen av informantene, blant annet Jente 4, hevdet at likhet var synonymt med kjønn, og hun likte best å være med venner av likt kjønn. Dette var spesielt knyttet opp mot det å dele hemmeligheter. Samtidig var det flere informanter som betraktet det motsatte kjønn som den beste samtalepartneren når det gjaldt problemløsning; en gutt vil forstå en jente bedre enn en jente- og motsatt. Venner er ofte like når det gjelder kjønn, alder og verdiorientering (Clark & Ayers, 1992, s. 394; Kvello, 2006, s. 242). Likhet kan også knyttes til felles interesser. Det å delta i en felles aktivitet gjør det mulig å møte likesinnede mennesker (Akers, 1996, s. 77-78).

Man kan hevde at ungdommene gjennom ulike interesser og hobbyer, blant annet hjalp hverandre med hjemlengselen. Jente 2 hevdet under en samtale at jentene gjennom å prate om mat, bondet med hverandre. Ved å delta i ulike aktiviteter og interesser opplevde ungdommene et verdifelleskap. Slik kan man hevde at ungdommenes behov for likhet blant venner, handler om en opplevelse av trygghet ved å ha venner i samme situasjon. Vennevalg kan basere seg på grad av likhet.

Ungdommene var i samme situasjon, de hadde tilbragt mye tid sammen på internatskolen. Jente 3 hevet at ungdommene på internatskolen hadde fått de samme vanene fordi de hadde bodd sammen så lenge. Samtidig tenderer ofte venner mot å bli likere hverandre på grunn av gjensidig påvirkning. Det vil derfor ifølge Kvello (2006, s. 165) være vanskelig å skille mellom hva som skyldes vennskap bygd på likhet, og påvirkninger grunnet tett kontakt.

5 Avslutning

Denne avhandlingens hovedfokus har vært å undersøke vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver slik indisk ungdom ser det. Studien har vist at vennskap var svært viktig for ungdommene som bodde på internatskolen. Ungdommenes vennskapserfaringer kan grovt sett sies å sentrere rundt samhørighet og uenigheter, deres relasjon til lærere og venners påvirkning av beslutninger. Ungdommens vennskapserfaringer på internatskolen synes å være formet av ulike forventninger både fra skolens og venner, den sårbare situasjonen de befant seg i, internatskolens kontekstuelle ramme, den indiske kulturen og egenskaper spesielt knyttet til ungdomstiden.

Det hadde oppstått en samhørighet blant ungdommene, som man kan hevde resulterte blant annet i at venner ble betraktet som familie og at de gruet seg til å dra hjem i ferier. Samtidig viser studiens funn at ungdommenes vennskapserfaringer synes å være formet av uenigheter og konflikter. Informantene hevdet at konflikter var noe ungdommene på internatskolen håndterte som gruppe. Et interessant funn var knyttet til elevens relasjon til de voksne på skolen. Man forventet at ungdommene på en måte skulle beskrive vennskap med jevnaldrende, men så snakket de om vennskap relatert til en annen voksen. Ifølge informantene ble vennskapet til lærerne preget av en støttende og likeverdig relasjon. Til slutt kan man hevde at ungdommenes vennskapserfaringer på internatskolen var knyttet til vennenes innflytelse på beslutninger. Studiens funn viser at venner hadde betydning for hvilke valg man gjorde som en individuell person og valg som ulike grupper foretok sammen.

Studiens funn knyttet til ungdommenes vennskapsperspektiver kan i grovt sett sies å sentrere rundt nøkkelordene tillit, støtte, forståelse og likhet. Ungdommene på internatskolens vennskapsperspektiver synes å være formet av den sårbare situasjonen de befant seg i, egenskaper ved ungdomstiden, en gjensidig forpliktelse ovenfor hverandre, internatskolens kontekstuelle ramme og den indiske kulturen.

Man kan hevde at støtte ble vektlagt i ungdommenes vennskapsperspektiv. Støtte handlet ifølge informantene både om å alltid være tilgjengelig og å fysisk hjelpe til, og det

å bidra med psykisk støtte i situasjoner som kunne oppleves som spesielt utfordrende. Samtidig kan det tolkes som at tillit var en annen viktig faktor i ungdommenes vennskapsperspektiv. Tillit handlet ifølge ungdommene blant annet om kunne fortelle vennene sine hemmeligheter uten frykt for at det skulle fortelles videre, og at vennene alltid ville lede dem i riktig retning i livet. Ifølge informantene var forståelse en viktig egenskap i en venn. Forståelse handlet om å kunne sett seg inn i andres perspektiv, og det å kjenne vennen sin godt. Forståelse ble oppfattet som et genuint ønske om å forstå den andre gjennom å lytte og være spørrende. Til slutt kan man hevde at ungdommens vennskapsperspektiv også omfattet likhet. Studiens funn viser at ønsket om likhet handlet om å ha venner som var like en selv når det gjaldt verdier og interesser, og at man gjennom likhet fikk et verdifelleskap.

Målet med min undersøkelse var å avdekke hvilke vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver som ungdommene på internatskolen hadde. Studien er forsøksvis et bidrag på å belyse viktigheten av vennskap for ungdommer som bor på ulike institusjoner, og viser til hvilke egenskaper som ungdommene hevdet var viktige i en venn. Samtidig kan man argumentere for at denne studien fokuserer på det spesielle, nemlig en indisk bahá'í- preget internatskolen.

Oppgaven har fokusert på ungdommer på en indisk bahá'í-preget internatskole sine opplevelser av og erfaringer med vennskap. Studiens funn kan dermed neppe overføres til å skulle gjelde alle ungdommers vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver. Studien gir likevel et innblikk i ungdommene på internatskolens vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver, noe som kan bidra til mer kunnskap omkring disse fenomenene. Selv om jeg har undersøkt det spesielle, vil jeg likevel hevde at studien i noen grad er overførbar. Argumentasjon for overførbarhet kan illustreres ved å sammenligne ungdommenes spesielle situasjon, med studier av ulike typer institusjoner (Thagaard, 2009, s. 208).

Selv om det finnes lite forskning knyttet til ungdommers vennsksapsrelasjoner på internatskoler, samt vennskap blant ungdom generelt i India, vil jeg hevde at studiens funn likevel samsvarer med studier om ungdommers vennsksapsrelasjoner på ulike

institusjoner. Det å vokse opp vekk fra foreldrene, kan oppleves som en sårbar situasjon, uavhengig av hvorfor man er på institusjonen. Argumentasjonen for overførbarhet, kan knyttes til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2009, s. 208-209). Selv studier om ungdommer i norske og engelske barneverninstitusjoner viste at situasjonen som ungdommene var i, gjorde det enda viktigere å ha venner som kunne støtte og trygge dem (Ridge & Millar, 2000; Ulset, 2016). Utvalgene består i begge studiene av ungdommer som vokser opp vekk fra foreldrene sine. Jeg vil derfor argumentere for at studien til en viss grad er overførbar til ungdommer som bor på institusjoner generelt, uavhengig av hvilken type institusjon det er snakk om.

Det kan regnes som et godt mål på reliabiliteten når resultatet er i overenstemmelse med andre forskningsfunn. Jeg har en liten studie, men hevder samtidig at studiens funn samsvarer med andre studier. Det er bred forskningsmessig dekning for å hevde at tillit, støtte, forståelse og likhet er blant de viktigste egenskapene i en venn (Akers, 1996; Berndt & Perry, 1986; Bukowski et al., 1994; Clark & Ayers, 1992; Haselager et al., 1998; Kvello, 2006; MaCalman et al., 2016; Ridge & Millar, 2000; Ulset, 2016). Mine funn føyer inn i rekken av velkjente resultater. Samtidig kan det knytte seg usikkerhet til overførbarheten til indiske forhold. Majoriteten av de studiene som er overført og som jeg har referert til, er hovedsakelig norske, amerikanske og engelske. I tillegg kan man stille seg spørsmål til om teoretisering fra 20-25 år tilbake er relevant i dagens samfunn ut fra påstander om at det finnes andre utviklingsmessige utfordringer knyttet til ungdommers oppvekst. Samtidig vil nye studier som denne avhandlingen vurdere grad av sammenfall med litt eldre, og norske, amerikanske og engelske forskningsresultater.

Det kan virke som om ungdommene på mange områder deler en felles forståelse av vennskap, og dermed er det mulig å hevde at deres forståelse av vennskap er normstyrt. Ungdommene har en sterk opplevelse av hva som er den «normale» måten å gjøre vennskap på, noe som påvirker hvilke krav de stiller til sine venner og til seg selv i vennskap. Denne normen virker inn på deres forståelse av vennskap, og påvirker dermed hvordan de håndterer problemer som oppstår i vennskapet. Man kan hevde at hovedkonklusjonen i denne studien er at man til tross for ungdommenes spesielle situasjon, kan ut ifra ulike studier og teorier, se de sammen elementene knyttet til

vennskapserfaringer og vennskapsperspektiver i både norsk og internasjonal kontekst (Gummerum & Keller, 2008; Kvello, 2006; MaCalman et al., 2016; Ridge & Millar, 2000; Ulset, 2016). Dermed kan man hevde at den spesifikke kulturelle konteksten ikke er så viktig for ungdommenes forståelse av vennskap. Ut ifra beretningene over kan man hevde at vennskap til en viss grad er noe universelt. Man finner samme elementer i denne avhandlingen som er hentet fra en indisk kontekst, som i de studiene hentet fra norsk og internasjonal kontekst. Dette kan kanskje sees i sammenheng med at det moderne samfunnet og media har bidratt til at en global ungdomskultur er under konstruksjon. Den globale ungdomskulturen bidrar til å flate ut og slette de kulturelle forskjellene, og ungdomskulturen blir ikke lenger sperret inne av nasjonale grenser (Block & Buckingham, 2007, s. 2-4; Buckingham, 2008, s. 43).

Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forl.
- Akers, J. (1996). *Adolescent Friendship Pairs: Similarities in Identity, Status Development, Behaviors, Attitudes, and Intentions*. (Doktorgradsavhandling), Utah State University, Utah. Hentet fra <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3497&context=etd>
- Allan, G. (1998). Friendship and the private sphere. I G. Allan & R. G. Adams (Red.), *Placing Friendship in context* (s. 71-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allan, G. (2008). Flexibility, friendship, and family. *Personal Relationships*, 15(1), 1-16.
- Allen, J. P., Uchino, B. N., & Hafen, C. A. (2015). Running With the Pack. *Psychological Science* 26(10), 1574-1583.
- Arnesen, D. (2013). Bourdieu "revisited again": et innspill i debatten, *Socius*. Hentet fra <http://socius.sosiologi.org/2013/09/30/bourdieu-revisited-again-et-innspill-i-debatten/>
- Bass, L. R. (2014). Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16-35.
- Berndt, T. J. (2002). The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence. *Child Development* 53(6), 1447-1460.
- Berndt, T. J., & Perry, B. T. (1986). Children's Perception of Friendships as Supportive Relationships. *Developmental Psychology*, 22(5), 640-648. Hentet fra <http://ezproxy2.usn.no:2290/journals/dev/22/5/640>
- Block, L. d., & Buckingham, D. (2007). *Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood*. Institute of Education, University of London: Palgrave Macmillan.
- Bois, C. D. (1974). The Gratuitous Act: An Introduction to Comparative Study of Friendship Patterns. I E. Leyton (Red.), *The Compact. Selected Dimensions of Friendship* (s. 15-32). Toronto: University of Toronto Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Buckingham, D. (2008). Childhood in the Age of Global Media. I S. Aitken, R. Lund & A. T. Kjørholt (Red.), *Global Childhoods: Globalization, Development and Young People* (s. 43-54). London: Routledge.
- Bukowski, W. M., Boivin, M., & Hoza, B. (1994). Measuring Friendship Quality During Pre and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1992). Friendship Similarity During Early Adolescence: Gender and Racial Patterns. *The Journal of Psychology*, 126(4), 393-405. Hentet fra
- Cole, N. L. (2017, 02.03). Goffman's Front Stage and Back Stage Behavior; Understanding a Key Sociological Concept. Hentet 06.04.2017, fra <https://www.thoughtco.com/goffmans-front-stage-and-back-stage-behavior-4087971>
- Coser, L. (1956). *The Function of Social Conflict*. New York: The Free Press.
- Danielsen, A., & Hansen, M. N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.), *Om makt: Teori og kritikk* (s. 43-79). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 36-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Faizi, G. (1997). *Proten til Bahá'i: Innføring i en verdensreligion*. Oslo: Bahá'i forlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I K. Fangen & A.-M. Selleberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-57). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flaten, K. (2016). Sosialisering. I K. Flaten & T. Sollesnes (Red.), *Oppvekst og miljø: Barn og unges utvikling* (s. 33-47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I., & Brusdal, R. (2000). *På sporet av den nye tid: kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gallacher, L., & Kehily, M. J. (2013). Youth cultures. I S. Bragg & M. J. Kehily (Red.), *Children and young people's cultural worlds* (s. 169-205). Bristol: Policy Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self- Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1992). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gjøvsund, P., & Huseby, R. (2015). *To eller fler: Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2012). Gode insitusjoners betydning for tillit. I H. Skirbekk & H. Grimen (Red.), *Tillit i Norge* (s. 84-111). Oslo: Res Publica.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier: Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gummerum, M., & Keller, M. (2008). Affection, virtue, pleasure, and profit: Developing an understanding of friendship closeness and intimacy in western and Asian societies. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 218-231.
- Gupta, A. (2006). *Early Childhood Education, Postcolonial Theory, and Teaching Practices in India: Balancing Vygotsky and the Veda*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haselager, G. J. T., Hartrup, W. W., Lieshout, C. F. M. v., & Walraven, J. M. A. R.-. (1998). Similarities between Friends and Nonfriends in Middle Childhood. *Child Development*, 69(4), 1198-1208. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06167.x/epdf>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, W. (2009). *IT's a Woman's World; en studie av vennskap, valg og intrykksskontroll blant unge IT-ansatte i Indias nye middelklasse*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen), W. Iversen, Bergen.

- Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-368). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2013). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Pearson.
- Kalleberg, R. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi *Retningslinjer - NESH*
- Khanna, P., & Singh, K. (2015). Perceived Factors Affecting Well-Being among Urban Indian Adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 11(3), 175-205.
- Kränge, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kristiansen, A. (2014). Tillit og kommunikasjon i ulike samarbeidsprosesser. I H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Særvareid & D. G. Asland (Red.), *Samarbeidets filosofi* (s. 137-159). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvello, Ø. (2006). *Barn og unges vennskap: Empiri- og teorijennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Doktoravhandling, NTNU. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269154/125991_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kvello, Ø. (2008a). Jevnaldringer som sosialiseringsagenter. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 233-257). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008b). Tidlig samspills betydning for barn og unges vennskap med jevnaldrene: Vi kommer alle hjemmefra. I V. Glaser & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvekst: Nye tider- nye muligheter* (s. 34-59).
- Kvello, Ø. (2012). Vennskap som beskyttelses- og risikofaktor. Hentet 08.04.17, fra https://www.udir.no/Upload/MMM/Kvello_vennskap.pdf
- Leyton, E. (1974). Introduction. I E. Leyton (Red.), *The compact. Selected Dimensions of Friendship* (s. 1-14). Toronto: University of Toronto Press.
- MaCalman, J., Bainbridge, R., Russo, S., Rutherford, K., Tsey, K., Wenitong, M., . . . Jacups, S. (2016). Psycho- social resilience, vulnerability and suicide prevention: impact evaluation of a mentoring approach to modify suicide risk for remote Indigenous Australian students at boarding school. *BMC Public Health; London*, 16.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning; En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayer, B. (2012). *The Dynamics of Conflict: A Guide to Engagement and Intervention*. Chichester.
- Mc Graw Hill Education. (2008). *Psychodynamic Theories- Sullivan: Interpersonal Theory*. Hentet 10.04.2017, fra http://highered.mheducation.com/sites/0072316799/student_view0/part2/chapter8/chapter_outline.html

- McGurk, H. (1992). *Childhood Social Development: Contemporary Perspective* East Sussex: Psychology Press.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nieuwenhuys, O. (2009). Is there an Indian Childhood? *Childhood*, 16(02), 147-153.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Okshovd, O. (2015). "Han liker meg ikke, så det nytter ikke!": Elevens møte med læreren- anerkjennelsens betydning for elvens opplevelse av motivasjon og mestring. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2365353/Okshovd.pdf?sequence=1>
- Pahl, R. (2000). *On Friendship*. Cambridge: Polity Press.
- Pahl, R., & Pevalin, D. J. (2005). Between family and friends: A longitudinal study of friendship choice. *The British Journal of Sociology*, 56(3), 433-450.
- Parekh, B. (1994). An Indian View of Friendship. I L. S. Rounder (Red.), *The Changing Face of Friendship* (s. 95-113). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Philosiblog. (2013, 02.03). *One of the most beautiful qualities of true friendship is to understand and to be understood*. Hentet fra <http://philosiblog.com/2013/03/02/one-of-the-most-beautiful-qualities-of-true-friendship-is-to-understand-and-to-be-understood/>
- Renzi, B. G. (2009). Alberto Manzi and E Venne Il Sabatio: Conflict and Friendship. I W. Graeme (Red.), *Friends and Foes Volume II: Friendship and Conflict from Social and Political Perspective* (s. 100-110). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ridge, T., & Millar, J. (2000). Excluding Children: Autonomy, Friendship and the Experience of the Care System. *Social Policy & Administration*, 34(2), 143-233.
- Russell, A., Pettit, G. S., & Mize, J. (1998). Horizontal Qualities in Parent- Child Relationships: Parallels with and Possible Consequences for Children's Peer Relationships. *Developmental Review*, 18(3), 313-352. Hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0273229797904664/1-s2.0-S0273229797904664-main.pdf?_tid=43ae2ed0-2420-11e7-a00d-00000aab0f26&acdnat=1492510845_43a4749076860ea2d536570e01315d65
- Ruud, A. E., Heierstad, G., & Flåten, L. T. (2014). *Indiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sarangapani, P. M. (2003). Childhood and Schooling in an Indian Village. *Childhood*, 10(4), 403-418.
- Senior, C., & Howard, C. (2014). Learning in friendship groups: developing students' conceptual understanding through social interaction. *Frontiers in psychology*, 5(1), 1-8. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4174745/>
- Svare, H. (2004). *Vennskap*. Oslo: Pax.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Research Department of the Universal House of Justice. (2017,17.03). Tablets of Bahá'u'lláh revealed after the Kitáb-i-Aqdas. Hentet 17.03.17, fra <http://www.bahai.org/library/authoritative-texts/bahaullah/tablets-bahaullah/tablets-bahaullah.pdf?d1c53d82>

- Thorbjørnsrud, B. (2009). Kulturelle fortokningsrammer. I E. Brodtkorb & M. Rugkåsa (Red.), *Mellom mennesker og samfunn: sosiologi og soailantropologi for helse- og sosialprofesjonene* (s. 201-240). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Toft, E. (2013, 26.12.). Farlig å være jente i India. Hentet 26.03.2017, fra <https://www.reddbarna.no/nyheter/farlig-aa-vaere-jente-i-india>
- Ulset, G. (2016). Vennskap: Perspektiver og tilnærminger blant ungdom i barneverninstitusjon. *Norges barnevern*, 93(2), 80-94.
- United Nations Children's Fund. (2012). Progress for children: A report card on adolescents. fra https://www.unicef.org/publications/files/Progress_for_Children_-_No._10_EN_04272012.pdf
- Vodahl, J. V. (2007). *Venninner for livet- eller til vi vokser fra hverandre?: En kvalitativ studie av venninnerelasjonen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), J.V. Vodahl, Oslo.
- Watters, C. (2012). Enslige flytningsbarn- en teoretisk og internasjonal oversikt. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt: Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (s. 48-60). Oslo: Gyldendal.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Zeira, A., Arzev, S., Benbenishty, R., & Portnoy, H. (2014). Children in Educational Residential Care: A Cohort Study of Israeli Youth. *Australian Social Work*, 67(1), 55-70.
- Øia, T. (2005). *Innvandrerungdom- integrasjon og marginalisering (NOVA rapport 20/05)* Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Innvandrerungdom-integrasjon-og-marginalisering>
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Øia, T., & Vestel, V. (2007). *Møter i det flerkulturelle (NOVA rapport 21/2007)* Hentet fra http://www.nova.no/asset/3131/1/3131_1.pdf

Vedlegg

Oversikt:

Vedlegg 1; Samtykkeskjema

Vedlegg 2; Informasjonsskriv til foreldrene

Vedlegg 3; Kvittering fra NSD

Vedlegg 4; Intervjuguide

Vedlegg 1, Samtykkeskjema

Informed Consent Form for participation in studies

«Adolescents and Friendships»

Introduction and purpose of the research

I am a student from The University College of Southeast Norway (USN). I am doing research on adolescent and friendship for my master thesis. I am going to give you information and invite you to be part of this research. If you have any questions, you can ask them of me.

The purpose of the research is to develop knowledge and to achieve insight into young adults living in residential schools expressed views and approaches to friendships. The overall thesis question is the following: *What kind of friendship experiences and friendship perspective do adolescence attending residential schools have?*

Type of Research Intervention

This research will involve your participation in an interview. During the interview, I will sit down with you in a quiet place at the school. No one else but me will be present unless you would like someone else to be there. If you do not wish to answer any of the questions during the interview, you may say so, and I will move on to the next question. The entire interview will be tape-recorded, but no-one will be identified by name on the tape. At the beginning of the interview I can answer questions about the research that you might have. Then I will ask you question about your everyday- life here at the school. I will ask you to share your personal understanding of the meaning of friends, and you do not have to share any knowledge that you are not comfortable sharing.

Confidentiality

The information recorded is confidential, and no one else except me will access to the information documented during the interview. The tape will be kept in a locked room and

will be destroyed after 3 weeks. The information I collect from this research project will be kept private and anonymous. You will not be identified by name and your confidentiality as a participant will remain secure. Any information about you, will have a number on it instead of your name. Only I will know what your number is.

The project is scheduled to be completed 15.05.17. All the information recorded will remain anonymous after the project is completed, and all recorded data will be deleted.

Voluntary Participation

You are being invited to take part in this research because of your experience as a student in residential schools, as well as your age. Your experience can contribute much to my understanding and knowledge of adolescence and friendships. Your participation in this research is entirely voluntary. It is your choice whether to participate or not. You may stop participating in the interview at any time you wish.

This study has been reported to the Norwegian Center for Research Data, NSD.

Certificate of Consent

I have read the foregoing information, or it has been read to me. I have had the opportunity to ask questions about it, and any questions I had have been answered to my satisfaction.

I consent voluntarily to be a participant in this study

(Signature of Participant, day/month/year)

Vedlegg 2, Informasjonsskriv til foreldrene

Information about your child's participation in a research study

«Adolescents and Friendships»

Introduction and purpose of the research

I am a student from The University College of Southeast Norway (USN). I am doing research on adolescent and friendship for my master thesis. In this study, I will talk to teenage girls and boys about their experience with friendships at the residential school. The purpose of the research is to develop knowledge and to achieve insight into young adults living in residential schools expressed views and approaches to friendships. I would like to ask your daughter/son to participate because she/he attends the residential school. The overall thesis question is the following: *What kind of friendship experience do adolescence attending residential schools have?*

Type of Research Intervention

This research will involve your child's participation in an interview. The interview will take place in a quiet location at the school, and no one else but me will be present unless your child asks for someone else to be there. If your child does not wish to answer any of the questions during the interview, I will move on to the next question. The entire interview will be tape-recorded, but no-one will be identified by name on the tape. I will ask your child questions about her/his everyday-life at the school. I will ask your child to share his/her personal understanding of the meaning of friendships, and your child does not have to share any knowledge he/she is not comfortable sharing. There will be no immediate and direct benefit to your child or to you, but your child's participation is likely to help me find out more about adolescents and friendships.

Confidentiality

The information recorded is confidential, and no one else except me will have access to the information documented during the interview. The tape will be kept in a locked room and will be destroyed after 3 weeks. The information I collect from this research project will be kept private and anonymous. Your child will not be identified by name on the tape recorded. Any information about your child will have a number on it instead of his/her name. Only I will know what your child's number is.

The project is scheduled to be completed 15.05.17. All the information recorded will remain anonymous after the project is completed, and all recorded data will be deleted.

Voluntary Participation

Your child is being invited to take part in this research because of her/his experience as a student in a residential school, as well as her/his age. Your child's experience can contribute much to my understanding and knowledge of adolescence and friendships. Participation in this study is entirely voluntary. It is your child's choice whether to participate or not. Your child may stop participating in the interview at any time.

Who to Contact

If you have any questions you may ask them now or later, even after the study has started.

You may contact my supervisor, at

This study has been reported to the Norwegian Center for Research Data, NSD.

Vedlegg 3, kvittering fra NSD



Kjersti Røsvik
Fakultet for helse- og sosialvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge
Papirbredden - Drammen
3045 DRAMMEN

Vår dato: 05.10.2016

Vår ref: 49655 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49655	<i>Vennskapets betydning for ungdommers psykiske helse - En kvalitativ undersøkelse av ungdommers psykiske helse og vennerelasjoner på en internatskole i India Endret 28.09.16: Ungdom og vennskap - En kvalitativ undersøkelse av ungdommers vennskapsperspektiv på en indisk internatskole.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjersti Røsvik</i>
<i>Student</i>	<i>Anniken Dale Lindgren</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Utdokumentert er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49655

GENERELL PROSJEKTVURDERING

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ungdommer ved en indisk internatskole påvirkes av sine vennerelasjoner. I intervjuguiden har du ikke inkludert spørsmål som tar for seg ungdommenes opplevelse av egen psykiske helse. Basert på de opplysninger som du har sendt oss kan vi ikke se at du skal samle inn sensitive personopplysninger om ungdommenes psykiske helse. Prosjektet er derfor vurdert som meldepliktig etter Personopplysningslovens § 31.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Hva som vil skje med datamaterialet ved prosjektslutt (anonymiseres/slettes)

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

SAMTYKKE FRA MINDREÅRIGE

Utvalget vil bestå av ungdommer som er 15 og 16 år gamle. Siden det ikke skal samles inn sensitive personopplysninger, kan disse etter Datatilsynets praksis ha en selvstendig samtykkekompetanse. I telefonsamtale 05.10.16 har du begrunnet at 15 og 16-åringene har selvstendig samtykkekompetanse på bakgrunn av at disse er godt informert av skoleledelsen om hva deltagelse vil innebære, de kommuniserer meget godt på engelsk, og av tidligere kjennskap gjennom din veileder er de modne for alderen. Personvernombudet er derfor enig i din vurdering av at 15 og 16 åringene kan ha selvstendig samtykkekompetanse for deltagelse.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Av informasjonsskrivet fremkommer det at forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 4, Intervjuguide

Background information;

- * How old are you?
- * For how long have you attended this school?

School life;

- * Can you please describe this school?
- * What is it like to be a student at this school?
- * Can you please describe a normal school day?
- * Can you please describe the time when you started at this school?
 - What was your first impression of the other students?
- * Can you remember the first friend you made here at this school?
 - Why did you want to become their friend?
- * What do you like to do in recess?
 - Who do you usually spend time with during recess?
- * Do you have any favorite subject?
 - Why that one?
- * Who do you sit next to in your classroom?
 - Who decides where you are placed in the classroom?
- * How do you celebrate your birthday here at this school?
 - Can you please describe a birthday that you remember well?
- * What do you like to do after school?
- * Can you describe a normal weekend?
- * Which dorm do you live in?
 - How long have you lived there?
- * Do you participate in any after-school activities?
 - what and why?

Home life;

- * Do you stay in contact with your friends from this school when you are home?
 - How?

* What do you like to do during holidays?

Friendships

* Does this school have any rules considering friendships?

* Do you have anybody at this school that you spend more time with than others?

- Why him/her/them?

* Do you have both girls and boys as friends?

- Can you describe the main difference between having a boy or a girl as a friend?

- Do you act different when you are with your friends that girls, then with your friends that are boys?

* What do you like to do when your together with your friends?

* Are you a part of a group of friends?

- Why?

- Can you describe what is like to be a part of a group of friends?

- What is the best part/ what is the worst part of being in a group of friends?

* What do you think defines friendships?

* What type of qualities is important in a friend?

* Thinking back at you stay here at this school, is there a situation with a friend that made you happy, that you remember?

* Do you ever show you friends that you appreciate them?

- What do you do and why?

* If you have a problem, who do you go to?

- Why him/her?

- If he/she would come to you with a problem, what would you do?

* Do you ever argue with your friends?

- why and how?

* Do you consider yourself a good friend?

Plans for the future;

* What kind of plans do you have for the future?

* Do you think that you will stay in contact with your friends from this school?

* In what way do you think attending this school has affected the person you are today?