

Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen

Audhild Løhre^{1,2}, Randi Etnan¹ og Elin Tronsaune Moen¹

¹Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

²Senter for helsefremmende forskning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: Students' connectedness to school is important for academic results, wellbeing and health. Research, mostly from US schools, have shown consistent results over the last 20–30 years. The recent decade especially has yielded important insights for higher education. However, as this knowledge comes from international studies, little is known about Norwegian conditions, and this is the first study to explore students' connectedness in higher education in Norway. Theoretical reading on empirical data from three focus group interviews with preservice teachers in their 3rd year supported the analysis of students' connectedness in two categories: *social connectedness* and *academic connectedness*. The two categories were not sharply delineated as they interacted with each other, and it seems as though social connectedness was a prerequisite for academic connectedness. This diverges from findings in a Norwegian study on 12-year-old students in primary school, where social and academic connectedness were more equal. We found *emotional bonding* among students as well as *caring and responsibility* in both categories. The lecturer (class teacher) became particularly important in creating a classroom environment conducive to learning, and mutual *appreciation* described the relationship between the lecturer and students. Students praise lecturers who facilitate learning in a caring and accepting classroom environment, whereas students who have not experienced such classes express their lack and disappointment. It is reasonable to assume that a strong connectedness to the university, in our case the Institute of Teacher Education, may strengthen reasons to stay in the educational program and thereby prevent attrition. Longitudinal studies can give some answers in this area.

Keywords: Connectedness to school/university, teacher education, teacher educator, students in class

Sitering av denne artikkelen: Løhre, A., Etnan, R. og Moen, E. T. (2020). Tilhørighet under klassens himmel: Lærerstudenter midtveis i profesjonsutdanningen. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 7, s. 137–157). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch7>.

Lisens: CC BY 4.0.

Abstrakt: Tilhørighet til lærestedet er vesentlig for den enkeltes akademiske prestasjoner, velvære og helse. Dette har vi visst om grunnskoleelever i 20–30 år, og det siste tiåret har gitt økt innsikt også for høyere utdanning. Kunnskapsgrunnlaget kommer fra internasjonale studier, særlig fra USA. Vi vet lite om norske forhold, og dette er den første studien som undersøker tilhørighet i høyere utdanning i Norge. Teoretisk lesing av datamaterialet fra tre fokusgrupper med 3.års studenter i grunnskolelærerutdanningen støttet en deling i *akademisk tilhørighet* og *sosial tilhørighet*. Det var imidlertid ikke et skarpt skille mellom de to kategoriene, de virket inn på hverandre, og det kan synes som sosial tilhørighet var en forutsetning for den akademiske. Dette er forskjellig fra funn i en norsk studie om grunnskoleelever, der sosial og akademisk tilhørighet var mer likestilt. I begge kategorier så vi at gjensidighet i *emosjonelle bånd* mellom studentene så vel som *omsorg og ansvar* preget tilhørigheten. Klassens lærere framsto som særlig betydningsfulle ved å skape gode klassemiljø som grunnlag for læring, og en gjensidig *verdsetting* beskrev forholdet mellom lærer og student. Studentene roser lærere som legger til rette for læring i et omsorgsfullt klassemiljø mens studenter som ikke har opplevd slike klasser, uttrykker savn og skuffelse. Det er grunn til å tro at god tilhørighet i lærerutdanningen er en sterk nærværsgrunn som hindrer frafall, noe longitudinelle studier kan gi svar på.

Nøkkelord: Tilhørighet, universitet, lærerutdanning, lærerstudent, lærerutdanner, medstudenter

Innledning

Vi har få norske studier av skoleelevers og studenters opplevelse av tilhørighet til lærestedet. Interessen har vært større internasjonalt. Tidligere var oppmerksomheten mest rettet mot skolebarn, og studiene viste at tilhørighet er viktig både for skoleelevers akademiske prestasjoner og helse (Bond et al., 2007; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004; Monahan, Oesterle & Hawkins, 2010). Senere års forskning tyder på at tilsvarende er tilfelle for studenter i høyere utdanning (Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick & Waters, 2016). Det er derfor interessant å studere tilhørighet til lærestedet i norsk sammenheng. I denne studien ser vi på lærerstudenters opplevelse av tilhørighet.

Læreren regnes som en nøkkelperson for elevers faglige utvikling, trivsel og tilhørighet (Blum, 2005; Løhre, Lydersen & Vatten, 2010) og det legger føringer for lærerutdanningen. Ifølge de nasjonale retningslinjene (Nasjonalt råd for lærerutdanning NRLU, 2016) skal lærerstudenten utdannes til å støtte elevenes dannelsesprosesser, i tråd med Opplæringslova (1998). Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998) rammer inn eleven i samfunnets kontekst, noe som innebærer at

læreren må favne bredt, langt ut over fagspesifikke oppgaver, og lærerstudenten må forberedes til å møte omfattende utfordringer (Lillejord & Børte, 2017).

Hensikten med denne studien er å undersøke hva medstudenter og lærerutdannere betyr for studentenes opplevelse av tilhørighet. En nylig norsk publikasjon (Andersen, Rønningen & Løhre, 2019) med grunnskoleelever som informanter fant det nyttig å analysere tilhørighet innenfor to komponenter: akademisk tilhørighet og sosial tilhørighet. Vår studie vurderer om tilsvarende er hensiktsmessig når det gjelder lærerstudenter. Vi brukte fokusgruppeintervju for å belyse følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærerstudenter i begrepet tilhørighet?
2. Hva betyr medstudenter og lærerutdannere for den enkeltes opplevelse av tilhørighet til lærestedet?
3. Vil studentenes fortellinger støtte en deling i sosial tilhørighet og akademisk tilhørighet, og vil en deling gi økt innsikt i hvordan tilhørighet skapes?

Funnene blir drøftet opp mot det teoretiske og empiriske bakteppet om tilhørighet til lærestedet. Her finner vi imidlertid lite om medstudenters betydning for tilhørighet, og har derfor valgt å bruke Baumeister og Learys (1995) teoretiske grunnlag om tilhørighet i drøfting av studentrelasjoner.

Tilhørighet

Menneskets behov for tilhørighet har opptatt det psykologiske fagfeltet i mer enn 70 år. Maslow antok at de fysiologiske behovene for mat og drikke samt behovet for trygghet måtte være tilfredsstilt før mennesket ble motivert til å søke tilhørighet (Maslow, 1970). Denne antagelsen ble imøtegått av Baumeister og Leary (1995) da de lanserte sin hypotese om tilhørighet som et grunnleggende behov for å danne og opprettholde et minimum av varige, positive og betydningsfulle mellommenneskelige relasjoner. Forskerne mener to forutsetninger må være på plass for å oppnå likeverdige og signifikante relasjoner. For det første må kontakten bygge på hyppige

interaksjoner av positiv følelsesmessig karakter, og for det andre må disse interaksjonene foregå i en kontekst der individene har en vedvarende og stabil følelsesmessig omsorg for hverandre (Baumeister & Leary, 1995, s. 497).

Tilhørighet i skolen

Forskere begynte å interessere seg for skoleelevers tilhørighet på 1990-tallet. Ulike fagdisipliner som pedagogikk, psykologi, medisin og sosiologi bidro med empiriske studier, mest kvantitative og fra USA, men det var ingen enighet om hva begrepet skoletilhørighet skulle romme. På tross av at tilhørighet ble målt med ulike spørsmål, er empirien samstemt i at skoletilhørighet har positiv effekt for elevene. Elever med sterk tilhørighet har bedre akademiske prestasjoner (Bond et al., 2007; Catalano et al., 2004), bedre helse og bedre emosjonell tilpasning (Blum, 2005; Monahan et al., 2010).

Wingspread-deklarasjonen foreslo følgende definisjon av skoletilhørighet: «elevene har tro på at skolens voksne bryr seg om deres læring og har omsorg for den enkelte» (Blum, 2005, s. 18, egen oversetting). Videre framhever deklarasjonen tre forutsetninger for elevers opplevelse av tilhørighet, der den første går på at elevene møtes med høye faglige krav koblet med faglig støtte. Den andre omfatter positive relasjoner mellom elevene og de voksne, og den tredje sier at skolemiljøet må oppleves som trygt (Wingspread Declaration, 2004). Medelever tilegnes ytterst liten plass i forståelsen av skoletilhørighet.

Kunnskapsgrunnlaget om tilhørighet til skolen kommer i stor grad fra den internasjonale litteraturen. I Norge var vi opptatt av skoletrivsel allerede på 1970-tallet (Befring, 1972), men det er først nå nylig vi har fått publikasjoner med studier om skoletilhørighet (Andersen et al., 2019; Løhre, 2018; Løhre, Moen, Etnan, Andersen & Uthus, 2016). Andersen og kollegaer (2019) er kanskje de som har gjort den mest inngående analysen, med elever i tidlig ungdomsalder. I et kvalitativt arbeid med 7. klassinger i fem fokusgrupper fant de at data støttet en deling av skoletilhørighet i akademisk tilhørighet og sosial tilhørighet. For øvrig var vektlegging av medelever et sentralt funn i studien. Dette var noe overraskende ettersom verdien av medelever er lite omtalt i internasjonal litteratur om skoletilhørighet. Informantene mente at medelever utgjorde en like vesentlig

ressurs som læreren, både i akademiske sammenhenger og ikke minst i det sosiale. Ettersom faglitteraturen om skoletilhørighet preges av kvantitativ forskning, kan denne studien som løfter fram elevenes stemmer bidra med ny kunnskap for vår forståelse av elevers opplevelse av skoletilhørighet.

Tilhørighet i høyere utdanning

Det er først gjennom det siste tiåret vi har sett en særlig forskningsinteresse for tilhørighet i høyere utdanning, og fortsatt er det relativt få publikasjoner som tar opp ulike tematikk innen fagfeltet. Forskningen, med tyngde i USA, viser imidlertid at tilhørighet i høyere utdanning er forbundet med akademiske prestasjoner og velværerelaterede utfallsmål (Slaten et al., 2016b), slik vi har sett det i studier med skolebarn.

Verken medstudenter eller klassen som enhet er viet særlig oppmerksomhet i studiene. Selv om medstudenter og gruppearbeid nevnes, legger funnene større vekt på verdien av aktiviteter og relasjoner utenom det akademiske, som det å være medlem i klubber organisert ved utdanningsinstitusjonen. Den materielle konteksten er også framstilt som viktig, så som klasserommet og bolig. I tillegg legger studentene vekt på sterke vennskap, familien og relasjoner til ansatte, inkludert lærerne (Slaten, Elison, Lee, Yough, & Scalise, 2016; Slaten et al., 2014). For å illustrere det begrensede søkelyset på medstudenters støtte og relasjoner i faglig sammenheng, vil vi vise til en studie med elleve asiatiske studenter ved et amerikansk universitet. Kun fire av de elleve opplevde å få akademisk støtte fra medstudenter i klasserommet, men ingen av disse fire ble nærmere knyttet til medstudentene, verken emosjonelt eller sosialt. Det kan videre nevnes at kun én student i samme studie fortalte at en professor visste hvem han var og tiltalte ham med navn (Slaten et al., 2016a). En annen studie fra USA, med kvantitative tverrsnittsdata fra 529 studenter i alderen 19–23 år, er blant de få som viser at medstudenter faktisk har betydning for opplevelsen av tilhørighet. Her fant forskerne at støtte fra medstudenter så vel som fra familien var sterkt forbundet med universitetstilhørighet (Wilson & Gore, 2013).

Ettersom flere av våre studenter i samtalen koblet tilhørighet og frafall, vil vi til slutt løfte fram den viktige forbindelsen mellom opplevelse av

tilhørighet i høyere utdanning og fullføring av et studium. Hausmann og kollegaer (2009) fant at opplevelsen av tilhørighet hadde en indirekte effekt på intensjonen om å fortsette i studiet. Andre (Allen, Robbins, Casillas & Oh, 2008) har funnet en direkte effekt av sosial tilhørighet til det å fullføre. Studier som viser sammenheng mellom opplevd tilhørighet og det å fullføre et studium kontra frafall, støtter opp om Tintos modell, der han gir tilhørighet en sentral plass for fullføring (Tinto, 1987).

Metode

Forfatterne er tre kollegaer i lærerutdanningen. Vi planla og gjennomførte datainnsamlingen og transkriberte denne, for deretter å drøfte analyse og forståelser av funn i denne studien.

Deltagere og fokusgrupper

Datainnsamlingen ble gjort i september 2016 med studenter som akkurat hadde startet sitt tredje år i den fireårige lærerutdanningen. Vi informerte om forskningen både skriftlig og muntlig i undervisningsøkter, der to av oss kjente studentkullet fra tidligere år. Vi valgte heterogene grupper med kvinner og menn som hadde tatt ulike skolefag, og som kom fra forskjellige klasser. Vi ønsket små grupper for å gi alle anledning til å presentere sine erfaringer og tanker. I alt rekrutterte vi tolv studenter, men en falt fra på grunn av sykdom. Studentene ble benevnt med nummer: S1, S2 osv. De elleve deltagerne ble fordelt på tre grupper: fokusgruppe 1, 2 og 3.

Fokusgrupper regnes som velegnet når nye tema skal utforskes. Samtalen i gruppa vil få fram ulike synspunkt, og det er ikke et mål å oppnå enighet. Gruppedynamikken kan skape rasjonelle fortellinger med spontane, ekspressive ordvekslinger og emosjonelle synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2012). Som anbefalt av Malterud (2012) ledet moderator samtalen mens en observatør tok notater. Det ble tatt lydopptak av de rundt 90 minutter lange samtalene. Studien var meldt til NSD. Alle deltagerne ga skriftlig informert samtykke, og de fikk informasjon i samsvar med etiske retningslinjer.

Analyse

Analysene i denne studien er gjort med utgangspunkt i teoretisk lesing (Kvale & Brinkmann, 2015). Teoretisk lesing følger ingen fast prosedyre, men metoden krever at det ligger teoretiske perspektiv til grunn for materialet. I vår sammenheng innebar det at spørsmålene i den semi-strukturerte intervjuguiden var informert av kunnskapsgrunnlaget om tilhørighet. Den andre forutsetningen for å anvende teoretisk lesing, er at materialet må by på rikholdige framstillinger med mulighet for teoretiske tilnærminger. Vårt materiale viser at deltagerne hadde engasjerte samtaler der alle stemmer i gruppa ble hørt. Den ene bygde på det de forrige sa, og slik kom det fram ulike synspunkt og varierte erfaringer som ga grunnlag for en teoretisk tilnærming.

Etter flere gjennomlesinger av materialet fikk vi en fornemmelse av at studentene i sine fortellinger la stor vekt på klassen når de snakket om tilhørighet. Videre virket det naturlig for dem å snakke både om det sosiale livet som var knyttet til klassen, og om det faglige som hørte klassen til. Ut fra dette valgte vi å sortere empirien i kategoriene *Sosial tilhørighet* og *Akademisk tilhørighet*, i samsvar med Andersen og kollegaers (2019) forslag.

Vi så etter hvert at studentene beskrev tre sentrale forståelser, som på hver sin måte karakteriserte begge kategoriene. De aller fleste studentene ga uttrykk for at de var følelsesmessig knyttet til hverandre i klassen, og dette har vi kalt *emosjonelle bånd*. Samtidig kunne vi se at studentene var ansvarsfulle og tenkte på den andres beste, noe vi benevnte *omsorg og ansvar*. I denne studien trer lærerutdanneren fram gjennom studentens fortellinger. Studentene beskrev positive hukommelsesbilder av lærere som var bevisste på å skape gode klassemiljø, der studentene ble oppdratt til å bry seg og ta ansvar for hverandre. Studentene opplevde at disse lærerne engasjerte seg i den enkelte og i helheten. Ut fra studentenes beskrivelser ble interaksjoner mellom lærerutdanneren og studenten kalt *verdsetting*. Videre i teksten vil lærerutdanneren ofte bli omtalt som lærer, tilsvarende som begrepene er brukt synonymt i dette avsnittet. Videre blir begrepet akademisk brukt synonymt med faglig, og følelsesmessig med emosjonelt.

Studentenes fortellinger om tilhørighet

I denne delen vil vi først beskrive hva studentene legger i begrepet tilhørighet. Deretter presenteres de to kategoriene sosial og akademisk tilhørighet, og under begge vil vi utforske studentenes samtaler om medstudenters så vel som lærerutdannerens rolle i utvikling av tilhørighet.

Hvordan forstås tilhørighet?

Gruppene ble bedt om å diskutere hvordan de forsto begrepet tilhørighet, og i alle de tre gruppene kom det tydelig fram at de hadde to sett av forståelser. For det første kunne tilhørighet forstås kategorisk i den forstand at det gikk an å svare ja eller nei på om du var medlem i en gruppe. Enten var du innenfor eller så var du utenfor. Her var det mange som trakk fram at de var del av sin klasse. Det å være student i en klasse ga medlemskap til klassen, men som vi skal se senere, var ikke det ensbetydende med å oppleve tilhørighet.

Den andre forståelsen åpnet for en gradering fra ingenting til mye, og den inkluderte kvalitative aspekt, ofte emosjonelle og relasjonelle forhold knyttet til det å oppleve tilhørighet, som eksemplifisert av student S8: «... andre setter pris på at man er der». Dette ser vi også i tekstutdraget under, der samtlige studenter i fokusgruppe 1 bidrar til å utvikle forståelsen:

For min del har det med klassen min å gjøre, for jeg vet at i min klasse så har jeg en plass ... det er at man finner en sånn tilhørighet i en klasse da, kanskje. (S4) ... det er jo menneskene rundt her som er viktig, og ikke det fysiske, veggene og takene og diverse. (S1) Hvis du har tilhørighet, er du ønsket på en måte. (S3) ... dersom du har god tilhørighet så, ja, så vil du jo oppsøke det da, og trives der. (S2) ... og bli værende. (S4)

Samtalen over gjenspeiler studentenes opplevelse av *følelsesmessig* å være del av klassen og klassemiljøet, det å ha en plass der og dermed trives. Samtidig viser samtalesekvensen at *gjensidighet* ser ut til å ligge som et premiss i forståelsen av tilhørighet: som student må du selv aktivt oppsøke klassen, og du må kjenne deg ønsket og velkommen. Det kan virke som den verbale interaksjonen mellom studentene i gruppa hjalp dem til

å utvikle forståelsen av begrepet tilhørighet. Tilsvarende prosesser så vi også i de to andre fokusgruppene.

I forbindelse med samtaler om tilhørighet kom alle tre gruppene inn på problematikk rundt frafall, der tilhørighet ble ansett som en nærværsgrunn, slik student S4 tilføyer i tekstutdraget over, etter en kort tenkepause: (du) blir værende. Studentenes tanker om frafallsproblematikken kommer sporadisk fram underveis i empirien.

Videre i samtalene ble det tydelig at studentene la vekt på både det sosiale og det akademiske som grunnlag for den enkeltes opplevelse av tilhørighet til lærestedet. Selv om vi framstiller sosial og akademisk tilhørighet som to kategorier, kan de ikke ses på som atskilt. Det er sterke forbindelser mellom dem, der den ene påvirker den andre. I tillegg vil vi framheve gjensidigheten som ligger i studentenes fortellinger om god tilhørighet; gjensidighet mellom studenter og gjensidighet mellom lærerutdanner og student. Vi lar følgende samtalesekvens fra fokusgruppe 2 introdusere de to kategoriene sosial tilhørighet og akademisk tilhørighet:

Det er like viktig å føle tilhørighet sosialt som den faglige tilhørigheten. (S6)
Ja, begge deler. Hvis man hadde tatt bort alt det sosiale, så tror jeg ikke jeg ville føle tilhørigheten like sterkt. Hvis det bare var det faglige på skolen ... (S7) Det er like mye en møteplass. (S6) ... du kan kjenne på en trygghet når du tilhører et sted. (S5)

Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet var sterkt knyttet til klassen som enhet, og i analysene finner vi bidrag både fra medstudenter og fra lærerutdannere. Medstudentene ser ut til å tillegge *emosjonelle bånd* stor betydning. Vi lar følgende utsagn illustrere dette: «Jo mer jeg kjenner meg ønsket, jo mer tilhørighet kjenner jeg til gruppa» (S7) og «Det har utrolig mye å si at man har en klasse å komme til, og når det er et godt klassemiljø, har du uansett noen du kan sitte ved siden av og ... føle tilhørighet, da.» (S2) Samtidig som vi her ser det følelsesmessige aspektet i relasjonene, er det tydelig at forholdet mellom individ og gruppe avspeiler gjensidighet.

For øvrig var studentenes samtaler og fortellinger fylt med beskrivelser av glede og moro, latter og godt humør, og midt i dette uttrykte de

gjensidighet i *omsorg og ansvar* for hverandre. I mange klasser var studentene kjappe med mobilen for å sjekke når de savnet noen ved begynnelsen av en time, og om det ikke var sykdom, kunne vedkommende bli bedt om å komme. Vi lar student S10 sin fortelling gjenspeile medstudentens omsorg og ansvar for hverandre og gleden ved å være sammen, på skolen så vel som i fritida:

Jeg synes jeg har vært kjempeheldig med klassen vår. Vi har det skikkelig artig sammen, både på skolen og utenfor skolen og det gjør at vi har lyst til å komme, ikke bare for forelesningen sin skyld, men fordi det er gøy å møte folkene igjen. Og vi ser når det er noen som ikke kommer på skolen, da er det alltid noen som er fort ute med å skrive FB-melding på klasesiden. «Savnet i klassen i dag, folkens. Dere må komme – det er bare sju stykker som har kommet hittil» ... Så det har veldig mye å si at du har det bra, og at du har lyst til å være her. (S10)

Når det gjelder lærernes rolle med å bidra til sosial tilhørighet, hadde studentene meget bestemte synspunkt. De var samstemte i at læreren var avgjørende for å skape et trivelig og omsorgsfullt klassemiljø. Studentene var enige i at det var viktig å bli gjenkjent av læreren, i klasserommet og i korridorene, og de understreket betydningen av å høre sitt eget navn når læreren henvendte seg til dem i timene:

Jeg bare tenker på noe så enkelt som at læreren sier navnet ditt når du prater, det betyr veldig mye. Egentlig er det kanskje ikke så stort, men det viser at de husker meg og at de merker det hvis jeg ikke er der, ikke bare med ansiktet mitt, men også med navnet mitt. (S7) Du har en plass i klassen. (S5)

Med dette forstår vi at lærerens gjenkjenning og bruk av navn blir et viktig signal om *verdsetting*, og studentenes reaksjon viser gjensidigheten. Samspillet bygger opp om den enkelte students individuelle identitet, samtidig som det markerer studentens plass i helheten, i klassen. Dermed kan lærerens framferd være med å forsterke den sosiale tilhørigheten hos den enkelte lærerstudenten og implisitt bidra til å styrke båndene mellom studentene. I forlengelsen av dette ser vi fra studentenes samtaler at den ansvarsfølelsen og omsorgen som studentene hadde for hverandre var rotfestet i en langvarig dannelsesprosess i klassen, en prosess som var initiert av læreren. Studentene forteller at enkelte lærere helt fra det første året poengterte at de

skulle bry seg om hverandre og sjekke dersom medstudenter ikke kom til timen. Følgende utsagn fra student S2 viser hvordan omsorg og ansvar har festet seg som et mønster i deres klasse: «Den dag i dag, så sier vi jo til hverandre, at jeg kommer ikke på skolen i dag, fordi jeg er syk. Det er sjelden vi sitter i klasserommet og ikke vet hvorfor (noen er borte).»

Sitatene over har tegnet noe som kan ligne et glansbilde av dyktige lærere som har vært bevisste på å skape gode klassemiljø med grobunn for å utvikle tilhørighet. Men det var ikke alle studentene som satt igjen med gode erfaringer i så måte. Enkelte hadde opplevd at lærerne brydde seg lite om det sosiale klimaet i klassen, noe de mente førte til svake relasjoner mellom studentene:

Vi har ikke noe særlig kjennskap til hverandre i klassen. Og lærerne, jeg tror de kanskje kan tre navn. Og det blir sånn at når jeg sier at jeg går på (lærerutdanningen), så tenker jeg ikke på den klassen. For der føler jeg ikke at jeg hører til. Både på grunn av det sosiale, men også på grunn av lærerne. For de er ikke interesserte i å bli kjent med oss. Eller noen, liksom. De bare er der. De har forelesning. Det er det. (S9)

Akademisk tilhørighet

På lik linje med sosial tilhørighet var den akademiske tilhørigheten sterkt knyttet til klassen som enhet. Også her finner vi gjensidighet i så vel *emosjonelle bånd* som i *omsorg og ansvar*. Det kan imidlertid virke som den sosiale tilhørigheten oppleves sterkere enn den akademiske, og i enkelte sammenhenger får vi inntrykk av at den sosiale tilhørigheten blir en forutsetning for den akademiske tilhørigheten.

Studentenes samtaler viser gjensidighet i omsorg og ansvar når de forteller at medstudenter kan være avgjørende for oppmøte til timer og tilegnelse av kunnskap. Student S5 uttrykte det slik: «... for hvis jeg er litt umotivert for faget en dag, så kan det motivere meg å dra på skolen, for da treffer jeg de folkene i klassen min som jeg liker å være sammen med.» Videre er studentene tydelige på sammenhengen mellom tilhørighet og læring:

... det å ha tilhørighet og føle seg ønsket, det gjør jo at vi føler oss trygge her på vårt lærested. Så jeg tenker at vi har en tilhørighet her da, og [det] vil ha mye å si for hvor mye vi klarer å tilegne oss av kunnskap om det å bli lærer. (S2)

Tekstutdragene over gjenspeiler gjensidighet i relasjonelle forhold. Når gjensidighet i *emosjonelle bånd* fører til trygghet og tilhørighet, gir det ifølge studentene grunnlag for læring. Sitatene under viser i tillegg til gjensidigheten i det å ha *omsorg og ansvar* for hverandres læring: «... så møter man opp. Ikke bare for seg selv, men man tenker på klassen sin. At 'dersom jeg ikke møter opp i dag, så går det dårlig med den gruppa'. Du føler et ansvar også» (S8). Følgende samtale i fokusgruppe 2 beskriver hvordan et støttende klassemiljø gjør det lettere å samarbeide, gi og motta hjelp, og ha rom for å gjøre feil:

Hvis alle føler seg trygge er det lettere å bidra sammen ... Klassen vår har vært veldig støttende. Ingen rakker ned på deg selv om du gjør en feil. Alle gjør en feil her og der. (S6) Ja, at klassen er trygg, det har mye å si. (S7) Ja, så er det lettere å få hjelp av medstudenter og å samarbeide. (S6)

Tekstutdragene om akademisk tilhørighet har så langt vist hvordan opplevelsen av tilhørighet gir trygghet, muligheter for tilegnelse av kunnskap og støtter opp om et faglig samarbeid. Men ifølge studentene kunne påvirkningen også gå andre veien ved at faglig samarbeid bidro til økt tilhørighet i gruppa, noe sitatet fra student S11 viser: «Jeg har hatt folk i klassen som jeg ikke kjente i det hele tatt, og så ... skulle vi skrive eksamen sammen, og etter det fikk jeg bedre tilhørighet fordi vi ble kjent».

Til forskjell fra studenter som hadde positive erfaringer med faglig samarbeid, var det andre som kunne savne slike erfaringer. Flere mente at medstudenter uteble fra undervisningen dersom de forventet at den var lite nyttig for eksamen. Student S3 forteller om medstudenter som kanskje ikke hadde så sterk tilhørighet, og som dermed ikke kjente på forpliktelse og ansvar: «I min klasse er det veldig fokus på om dette er relevant for eksamen. Og i tilfelle at det ikke er relevant for eksamen, så kommer de ikke ... det er jo kanskje de som har minst personer å spille på i klassen. At ikke de føler så sterkt den tilhørigheten da. At de føler de ikke har en sånn plikt til å møte opp, som andre.» Vi avslutter denne sekvensen med å vise til følgende kommentar som gir et sterkt signal om betydningen av et støttende læringsfellesskap:

Det blir dårlig læring av det – av å være ensom i klassen. (S9)

Generelt finner vi at de studentene som forteller om god akademisk støtte fra læreren, er de samme som ga ros til lærerne sine for å ha bidratt til et positivt klasse miljø. I dette ligger det mye gjensidighet. Læreren verdsetter, studenten kjenner seg verdsatt og studenten verdsetter lærerens innsats, som i en positiv, selvforsterkende spiral. Dette understøttes av studenter som ser sterke forbindelser mellom sin egen tilhørighet og lærerens faglige tilrettelegging samt individuelle oppfølging. Student S8 peker på sammenhenger mellom innsats, læring, moro og tilhørighet: «Det er sånn godt mellom studentene og lærerne Og da er det veldig artig å være der og du får lyst til å lære og være der og jobbe ekstra lenge også. Og du føler deg mer hjemme ...». Sitatet under viser i tillegg hvordan studentene mener at den akademiske støtten er med og former tilhørigheten:

Jeg går i en veldig liten klasse. Vi er 25 eller kanskje 23 nå, og det gjør at læreren har mulighet til å se alle. Man føler at man blir godt fulgt opp, generelt på tekster og innleveringer og sånt. Det har jo ... da føler man jo at man er en del av lærestedet. (S5)

De fleste deltagerne i fokusgruppene var stort sett fornøyd med lærerens faglige støtte. Men underveis fortalte de også om medstudenter som de mente var misfornøyd med akademisk tilrettelegging og støtte. Dette gjaldt i særlig grad medstudenter som ikke møtte opp til undervisning i visse fag. Det ble nevnt to mulige årsaker til fravær. For det ene kunne det være den enkeltes eksamensfokus og vurdering av undervisningens relevans. Den andre forklaringen var relatert til undervisningsform og didaktisk tilrettelegging. Mange mente at medstudenter lot være å komme til timer fordi det faglige stoffet ble opplevd som såpass uforståelig at de ikke hadde utbytte av undervisningen:

Men det var jo i enkelte timer sånn at det ikke møtte opp folk da, fordi det var sånn at de ikke skjønnte det. (S1) [intervjuleder lurte på om dette gjaldt flere klasser] Ja, vår også. Merka at det var veldig ... jeg tror også det var fordi man ikke hadde noe faglig utbytte, og det var mange som følte seg dumme da, og så ville de ikke komme i timen og ikke forstå noen ting, og da lot de heller være å komme. (S4)

Når tilhørighet skapes

For studentene i vårt datamateriale synes essensen av deres erfaringer å vise at tilhørighet skapes i et samspill mellom lærerutdanneren og klassens studenter. Samtalene i fokusgruppene peker imidlertid på store forskjeller mellom klasser. De fleste av våre informanter gikk i klasser der lærerutdanneren nok hadde vært bevisst på å understøtte sosiale dannelsingsprosesser som ledet til trygge klassemiljø og faglig samarbeid, mens enkelte var misfornøyde med lærerutdannere som ikke prioriterte det sosiale i klassen. Denne forskjellen i klasseromsklima synes å lede til ulike opplevelser av tilhørighet.

I samsvar med forskere som hevder at medlemskap er noe annet enn tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995), har empirien i vår studie vist at det ikke er tilstrekkelig å være registrert som student i en klasse for å oppleve tilhørighet. Student S9 er et eksempel på dette. Vedkommende var innskrevet som lærerstudent, men kjente likevel ingen tilhørighet til klassen. Student S9 er sannsynligvis ikke den eneste som kjenner på lite tilhørighet. I fokusgruppene fortelles det om medstudenter som holder seg hjemme av ulike grunner, og som antas å oppleve lite eller ingen tilhørighet.

For å besvare det første forskningsspørsmålet, er det interessant å lytte til studentenes forståelse av tilhørighet. Når de blir spurt, trekker de fram gjensidighet i *emosjonelle bånd* mellom studentene; som det å ville oppsøke klassen fordi en kjenner seg ønsket. De tenker ikke umiddelbart på ansvarlighet eller det å vise omsorg. Men i løpet av fokusgruppesamtalene kom det etter hvert fram at studentene også la vekt på *omsorg og ansvar* for hverandre. Slik kan vi si at studentenes tanker og erfaringer rundt tilhørighet tilfredsstillter Baumeister og Learys (1995) kriterier for tilhørighet. Klassen er den stabile konteksten der de jevnlig møtes og betyr noe for hverandre, både akademisk og sosialt.

Det sosiale læringsfellesskapet

Våre lærerstudenter beskrev at tilhørigheten forsterkes når medstudenter ønsker deg velkommen, eller støtter deg faglig. En slik framstilling har

vi ikke sett i internasjonale studier om tilhørighet i høyere utdanning. Om vi tenker tilbake på de asiatiske utvekslingsstudentene (Slaten et al., 2016a), utviklet de verken sosiale eller emosjonelle forhold til andre selv om de fikk akademisk støtte. Våre funn om medstudenters betydning er derimot i samsvar med den norske studien om elevers skoletilhørighet (Andersen et al., 2019). Forskjeller mellom de norske funnene og empirien i den amerikanske studien, kan muligens tilskrives kulturelle ulikheter. Internasjonale studenter søker ofte støtte hos de med samme etniske bakgrunn (Montgomery & McDowell, 2009; Page, 2019).

Klassen som kontekst er viktig for våre studenter. Her kan faglig samarbeid utvikles på grunnlag av fortrolighet og gjensidig støtte. Vi fant at gjensidighet i *emosjonelle bånd* og gjensidighet i det å ha *omsorg og ansvar* for hverandre var vesentlig for både sosial og akademisk tilhørighet. I vårt materiale kan det virke som den sosiale tilhørigheten ofte er en forutsetning for den akademiske. Studentene ga uttrykk for at gode relasjoner og trivsel er tiltrekningsmomenter for faglig innsats og det å møte til timer. Disse nærværsgrunnene og opplevd tilhørighet stemmer godt overens med tidligere forskning vedrørende det å fullføre en utdanning (Allen et al., 2008; Hausmann, Ye, Schofield & Woods, 2009; Tinto, 1987).

Det at sosial tilhørighet kan være en forutsetning for den akademiske, skiller seg fra studien om skolebarnas opplevelse av tilhørighet (Andersen et al., 2019) der akademisk og sosial tilhørighet ble sett som likeverdige komponenter som påvirket hverandre. Også i vårt materiale ser vi at faglig samarbeid kunne ha positiv effekt på sosiale relasjoner. Likevel kan det tenkes at sosial og akademisk tilhørighet har ulik vektning for elever i grunnskolen sammenlignet med voksne lærerstudenter i profesjonsutdanningen.

Det kan hende at årsakene til den sterke betydningen av medstudenter og klassen kan finnes i norsk skolekultur. Med utgangspunkt i skolens lovverk, forskrifter og retningslinjer har vi gjennom mange tiår oppdratt elever til å samarbeide og støtte hverandre, og i dette har klassen vært den naturlige og stabile enheten. Det at lærerstudenter i tredje studieår legger såpass stor vekt på klassefelleskapet, kan bety at lærerutdanningen gjenspeiler verdier i grunnskolenes kultur. I så fall er det i samsvar

med nasjonale myndigheters intensjoner for profesjonsutdanning i lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2017; NRLU, 2016). Klassen er derimot sjelden omtalt i internasjonale studier om tilhørighet. Der klassetilhørighet er inkludert i en kvantitativ undersøkelse (Freeman, Anderman & Jensen, 2007), får andre faktorer større betydning for studentenes tilhørighet til universitetet.

Når det gjelder lærerutdannerens forhold til studentene, har vi sammenfattet dette i begrepet *verdsetting*. Noen lærerutdannere skapte det vi kan kalle en konveks himmel over klassen, der relasjoner utviklet seg i en positiv, selvforsterkende spiral; de understøttet et godt klassemiljø, gjenkjente studentene med navn og ga konstruktive tilbakemeldinger. Takhøyden var stor, med rom for å feile, og studentene roser slike lærerutdannere. Vi har ikke sett at verdsetting blir diskutert i studier om tilhørighet i høyere utdanning. Imidlertid kan begrepet, slik det brukes i vår studie, ha likhetstrekk med Wingspread-deklarasjonens (Blum, 2005) omtale av forholdet mellom elevene og de voksne ved skolen. Men selv om deklarasjonen regner positive relasjoner mellom de voksne og elevene som en forutsetning for tilhørighet, legges det ikke eksplisitt vekt på gjensidighet. Vår poengtering av gjensidighet i verdsetting minner mer om gjensidighet slik det beskrives av andre (Noddings, 1984; Sæteren, 2019) i omsorgsrelasjonen mellom lærer og student.

Studenter som ikke opplevde verdsetting på denne måten, var skuffet. De hadde vært i klasser med konkav himmel, der lærerutdanneren kanskje overså verdien i gode dannelsesprosesser. Dette viser betydningen av gjensidighet i samspillet mellom studenter og lærerutdanner. Det er mulig nærhet i student-lærer relasjoner i høyere utdanning kan være mindre påaktet i andre land enn hos oss. Fortellingen om den asiatiske studenten som ble overrasket da professoren brukte vedkommende sitt navn (Slaten et al., 2016a), kan tyde på det. Samtidig fins det andre studier fra USA (Freeman et al., 2007) som viser at professoren bidrar til den enkelte studentens opplevelse av universitetstilhørighet.

Som svar på det andre forskningsspørsmålet kan vi konkludere med at både medstudenter og lærerutdanneren er med og former den enkeltes opplevelse av tilhørighet. Videre støtter funnene en deling i sosial og akademisk tilhørighet (jf. forskningsspørsmål 3), men de to kategoriene

kan ikke ses på som adskilte komponenter. Det er tydelig at sosial tilhørighet virker inn på akademisk tilhørighet og vice versa, tilsvarende det som er beskrevet for elever i grunnskolen (Andersen et al., 2019). Samtidig framstår den sosiale tilhørigheten som mer betydningsfull for studentene. Etter vår vurdering kan en deling i sosial og akademisk tilhørighet gi økt bevissthet om hva som bidrar til lærerstudenters opplevelse av tilhørighet.

Styrker og svakheter

Studien bidrar med ny og viktig kunnskap om tilhørighet i høyere norsk utdanning. Midtveis i profesjonsutdanningen har lærerstudentene genuine erfaringer med klassen som sosial og akademisk enhet. Det at vi har kvalitative data med studentenes erfaringer gir oss innsikt i en hittil ubeskrevet verden, noe som må anses som verdifullt. Kanskje var det samtaleformen i fokusgruppene som la grunnlag for funnene? I så fall må bruken av fokusgrupper ses som en styrke i studien. Samtidig er vi oppmerksom på at vi kan ha hatt en skjev rekruttering fra studentmassen, ved at de mest engasjerte studentene meldte sin interesse for å delta. Utforming av intervjuguiden ble gjort på bakgrunn av teori og forskernes kjennskap til lærerutdanningen. Her benyttet vi bevisst vår forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015) av utdanningen. Det må også tas høyde for at vår forforståelse har virket inn i de empiriske analysene. For å unngå å bli for sterkt påvirket av tidligere erfaringer, har vi tilstrebet å være subjektivt nysgjerrige i analyse og tolking av empirien. Det at materialet ikke viste likevekt mellom sosial og akademisk tilhørighet, var annerledes enn forventet (Andersen et al., 2019) noe som tilsier at forforståelsen ikke forførte oss når det gjelder forholdet mellom de to kategoriene.

En svakhet kan være at intervjuguiden ikke inviterte til samtaler om lærestedet og øvrige ansatte. Med empiri på dette kunne vi i større grad sammenlignet med internasjonal forskning på feltet. Studiens gyldighet må vurderes av den enkelte leser. Kanskje er det også ved andre utdanningsinstitusjoner forskjeller mellom klasser når det gjelder støttende læringsfellesskap og tilhørighet?

Avsluttende betraktninger

Våre funn om medstudenters betydning for tilhørighet står i kontrast til mye av det som er publisert om tilhørighet i høyere utdanning de senere årene. Det er jevnt over få og svake spor etter medstudenter i internasjonale publikasjoner (Slaten et al., 2016b), med unntak av tidlige studier med forskere som eksempelvis Tinto (1987). Videre er klassen som sosial og akademisk enhet meget betydningsfull for våre lærerstudenter. I internasjonal forskning om universitetstilhørighet tilegnes klassen liten plass. Her vil vi påpeke at klassens betydning for tilhørighet kan være annerledes i en profesjonsutdanning for lærere sammenlignet med hva undervisningsenheten betyr for studenters tilhørighet i annen høyere utdanning, her til lands så vel som internasjonalt. Men uansett, klassens betydning i vår studie gir viktige signaler om verdien av å beholde mindre undervisningsenheter, som klassen, i norsk lærerutdanning.

Vår studie viser videre at lærerutdanneren er sentral i det å skape gode dannelsesprosesser i klassen, der noen lykkes med å lage en høy, konveks himmel med rom for studenters samspill og vekst, mens andre muligens investerer mindre i det sosiale, noe som kan gi begrenset samspill under en konkav himmel. Heller ikke dette med investering i dannelsesprosesser ser vi særlig omtalt i den internasjonale litteraturen om tilhørighet i høyere utdanning.

Vi vil minne om at de nevnte internasjonale studiene rekrutterer studentinformanter fra universiteter i USA. Noe av årsaken til ulikheter mellom våre funn og øvrige forskningsresultater kan dermed tenkes å bunne i kulturforskjeller mellom norsk og amerikansk høyere utdanning. Men det kan også tenkes at det er forskjeller mellom en profesjonsutdanning for lærere og andre universitetsutdanninger når det gjelder tilhørighet til lærestedet. Det er ønskelig at senere studier her til lands kan undersøke mulige forskjeller i tilhørighet mellom lærerstudenter i profesjonsutdanningen og studenter i andre universitetsutdanninger. Videre hadde det vært nyttig med longitudinelle og komparative studier.

Vi tror en deling i sosial og akademisk tilhørighet kan bidra til økt bevisstgjøring. Ettersom internasjonal forskning er entydig på sammenhenger mellom tilhørighet til lærestedet og akademiske prestasjoner, helse

og ulike mål for velvære (Monahan et al., 2010; Slaten et al., 2016b), må tilrettelegging for studenters tilhørighet gis høy prioritet. Avslutningsvis vil vi understreke at tilhørighet fremmer nærvær i studiet, og reduserer frafall (Allen et al., 2008; Tinto, 1987).

Referanser

- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A. & Oh, I.-S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647–664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Andersen, M., Rønningen, G. E. & Løhre, A. (2019). Listen to the voices of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 1–15. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1333>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Befring, E. (1972). *Ungdom i et bysamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16–20. Hentet fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apro5/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Hausmann, L. R. M., Ye, F., Schofield, J. W. & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50(7), 649–669. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (Rapport fra Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Løhre, A. (2018). Tilhørighet til skolen. Betydningen av ensomhet og vennskap. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 107–131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løhre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1–10. *BMC Public Health*, 10, 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 73–87. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.163>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2. utg.). London: Harper & Row.
- Monahan, K. C., Oesterle, S. & Hawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness: The case for prevention. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3–6.
- Montgomery, C. & McDowell, L. (2009). Social networks and the international student experience. An international community of practice? *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 455–466. <https://doi.org/10.1177/1028315308321994>
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning NRLU. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Page, A. G. (2019). Ethnic enclaves transcending space. Chinese international students' social networks in a European University town. *Asian Ethnicity*, 20(4), 418–435. <https://doi.org/10.1080/14631369.2019.1570816>
- Slaten, C. D., Elison, Z. M., Lee, J.-Y., Yough, M. & Scalise, D. (2016a). Belonging on campus: A qualitative inquiry of Asian international students. *The Counseling Psychologist*, 44(3), 383–410. <https://doi.org/10.1177/0011000016633506>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V. & Waters, L. (2016b). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions.

- The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Slaten, C. D., Yough, M. S., Shemwell, D. A., Scalise, D., Elison, Z. M. & Hughes, H. A. (2014). Eat, Sleep, Breathe, Study: Understanding what it means to belong at a university from the student perspective. *Excellence in Higher Education*, 5(1), 1–5. <https://doi.org/10.5195/ehe.2014.117>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago.
- Wilson, S. & Gore, J. (2013). An attachment model of university connectedness. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 178–198. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699902>
- Wingspread Declaration. (2004). Wingspread declaration on school connections. *Journal of School Health*, 74(7), 233–234. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x>