



NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Tor Anders Bye

Året du aldri glemmer
En interaksjonistisk analyse av fellesskaps- og identitetsbygging i den norske folkehøgskolen

Masteroppgave i Sosiologi - Trondheim, mai 2016



Foto: Torbjørn Fuglestad

Tor Anders Bye

Året du aldri glemmer

En interaksjonistisk analyse av fellesskaps- og identitetsbygging i den norske folkehøgskolen



Masteroppgave i Sosiologi -
Trondheim, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Når jeg nå skal sette punktum for det som har opptatt nesten to hele år av livet mitt, nemlig en masteroppgave i sosiologi, så er det på sin plass å sørge for å få takket alle som har hatt en finger med i spillet helt siden begynnelsen. Men begynnelsen på denne oppgaven fant egentlig sted lenge før høsten 2014, da jeg som fersk masterstudent skulle velge det temaet jeg ville forske på.

Idéen til en masteroppgave om den norske folkehøgskolen kommer til meg under en forelesning i kvalitativ metode, emnekode SOS1002 i løpet av høsten 2012. I pausen går jeg ned til podiet i auditorium D10 på Dragvoll for å stille et spørsmål til professor Aksel Tjora, som allerede nå har imponert meg med sitt rebelske og noe uortodokse stil for en akademiker å være. Spørsmålet lyder som følger: «Hva er dine tanker om en masteroppgave som handler om den norske folkehøgskolen?» noe som resulterer i en lengre samtale som vi begge for lengst har glemt detaljene av, men konkluderes med følgende bemerkning: «Der tror jeg du har et godt case».

Denne samtalen går deretter i glemmeboken, før jeg to år senere skal bestemme meg for hvilket tema jeg ønsker å skrive om i masteroppgaven min. I kullansvarlig Johan Fredrik Rye sine ord, så er det for noen av oss som om det er skjebnebestemt hva vi kommer til å skrive om, som om det er «meant to be». Dette resonnerer med min idé til en masteroppgave om folkehøgskolen, og jeg forsoner meg ganske raskt med at det er dette som blir min «skjebne».

Etter hvert kommer jeg i gang med å skrive ei masterskisse gjennom et emne hvor vi gjør det som ligger i navnet: Forskningsdesign, emnekode SOS3006. Jeg skriver ut hvilke tanker jeg har om det jeg ønsker å skrive om, hvordan jeg ønsker å gjennomføre dette og ikke minst hvorfor: Altfor lite forskning på feltet, en tiendedel av norsk ungdom går på folkehøgskole, viktig for mange i livet etterpå, etc. Ikke uvanlige argumenter for et forskningsfelt hvor nesten ingenting relevant har blitt gjort tidligere. Det interessante er hvem jeg velger for å veilede meg på veien.

Drøyt et halvt år tidligere, under sosiologifestivalen 2014 stiller tre profilerte sosiologer som paneldeltakere i en debatt om disiplinens framtid, og hvorvidt biologien har noen plass innenfor samfunnsvitenskapen: Disse tre er Aksel Tjora, festivalforsker og uttalt sosialkonstruktivist, Gunnar C. Aakvaag, skrivebordssosiolog og forkjemper for «den naturalistiske vendingen», og Arve Hjelseth, som på dette tidspunktet framstår som en som har peiling på litt av hvert. Alle tre paneldeltakerne imponerer, men spesielt Arve. Når debatten er ferdig går jeg opp på scenen for å stille ham et spørsmål, og vi ender med å ha en kortere samtale hvor jeg blant annet forteller om

bacheloroppgaven min. Han svarer godt for seg, og det er Arve jeg finner tilbake til når jakten på veileder begynner i løpet av våren 2015.

Det er gått en hel uke av april når jeg reiser på feltarbeid. Siden januar har jeg vært i kontakt med min gamle folkehøgskole, Vefsn Folkehøgskole Toppen i Mosjøen for å finne et tidsrom hvor det passer både for meg og elevene at jeg kommer for å gjøre feltarbeid. Det blir noen veldig hektiske dager i Mosjøen, men jeg får god hjelp av både undervisningsleder Bodil Nystad, internatleder Rigmor Wold, mine gamle teaterlærere Brit Helene Valla og Nina Stimo, musikk lærer Mitch Mulders, lyd-lys-scenelærer Hans Jacob Øksne og ikke minst idrettslærer Ulf Langmo. Av disse er det Ulf jeg kommer til å ha en løpende dialog med over det kommende året, og jeg holder ham oppdatert på framdriften min, stiller spørsmål om detaljer som jeg selv har glemt, og til slutt får hjelp av til å ordne et coverfoto for oppgaven.

De fem dagene jeg tilbringer på Toppen blir på flere måter en reise tilbake i tid, til mine egne dager som elev på folkehøgskole da hele mitt voksne liv fremdeles lå foran meg. Samtidig blir det en reise framover i tid, hvor en ny forståelse av det skoleslaget som har ligget mitt hjerte nærmest begynner å ta form mens jeg både ser og snakker med dem som nå er elever på min gamle folkehøgskole. Når siste intervju er ferdig på siste dag av feltarbeidet, ser jeg for meg tittelen på selve oppgaven: «Året du aldri glemmer». Jeg reiser fornøyd tilbake til Trondheim, hvor jeg nå skal ta fatt på mitt hittil største prosjekt noensinne: Masteroppgaven.

Timene, dagene og månedene flyr. Sommeren kommer og går mens jeg bearbeider feltnotatene og begynner å transkribere de første intervjuene. Framskritt gjøres sakte, men sikkert. Når høsten kommer, sammen med årets ferske studenter begynner også engasjementet mitt på Sosiologisk Poliklinikk for alvor. Mitt første oppdrag er festivalforskning, og med en nymalt campingvogn og matchende T-skjorter (den såkalte «festivalforskningsavdelingen») setter vi kursen for Marinen og to lange, slitsomme dager på Pstereofestivalen i Trondheim. Vi løper rundt, tar tak i festivalgjengere med en øl i hånda og intervjuer dem om festivalopplevelsen. Å samle inn og bearbeide dataene er krevende, men det gir uttelling senere når vi setter oss ned for å analysere og skrive ned resultatene våre: Det er her jeg blir bedre kjent med Aksel sin forskning og arbeidsmåte, fra hvordan man koder et datamateriale til hvordan man strukturerer et vitenskapelig arbeid, noe som blir avgjørende for hvordan jeg selv angriper oppgaven min.

Etter Pstereofestivalen venter hverdagen som masterstudent igjen, og for de fleste av oss gjenstår det kun et emne før selve masteroppgaven: Kvalitative Forskningsmetoder, emnekode SOS3007.

Her består vurderingsformen av å produsere en vitenskapelig artikkel med utgangspunkt i vårt eget empiriske materiale, noe jeg stiller til disposisjon når det er tid for å danne grupper. Jeg får med meg Håvard Langnes og Tobias Giske Skaaren på det som skal bli fundamentet for min analyse av fellesskapsbygging, og ikke minst første bearbeidelse av feltnotater fra observasjon. Det er noe uvant, men vi kommer oss gjennom oppgaven med god hjelp fra min «akademiske mentor», Ellen Andenæs. Hun skal også komme til å bli en stor bidragsyter i de kommende månedene, og tar seg flere ganger en pause fra sitt eget arbeid for å samtale med meg, høre på at jeg forteller om oppgaven min og komme med tips til litteratur. Den intellektuelle arven fra Ellen setter sine spor i analysearbeidet, og blir avgjørende for å heve nivået på selve analysearbeidet.

Etter at høsten er omme står vinteren for tur: Dagen før nyttårsaften fullfører jeg siste transkripsjon, og går dermed inn i det nye året med et massivt datamateriale. Det går to hele uker før jeg setter meg på toget og reiser nedover mot Oslo: Jeg har avtalt med generalsekretæren i Folkehøgskoleforbundet, Knut Simble, å komme innom deres hovedkontor for å lete etter tidligere forskning eller annet vitenskapelige arbeid som kan hjelpe meg i mitt eget prosjekt. Vel framme blir jeg tatt godt imot av Øyvind Krabberød, som viser meg rundt og hjelper meg med å finne fram i det som utgjør et kaotisk og massivt bibliotek, noe han presiserer at for øyeblikket er under flytting. Etter noen timer og litt graving i eldre og nyere dokumenter, finner vi noen vitenskapelige arbeid som kan brukes. Jeg forlater Oslo samme dag, noen flere arbeider og dokumenter rikere enn før. Samtidig ser jeg framover mot det neste halve året, hvor det skal avgjøres om jeg har en framtid i academia.

Mens dagene flyr og fristen for innlevering bare kryper nærmere og nærmere, tilbringer jeg mye av tiden min på Sosiologisk Poliklinikk i Brattørgata 8a, rett bak Olavshallen. Den største forskjellen mellom Dragvoll og poliklinikken er folket: Omgitt av mange andre over-gjennomsnittlig engasjerte og interesserte sosiologistudenter, driver jeg arbeidet med masteroppgaven min framover sakte men sikkert. Jeg har også mitt eget prosjekt, «Hverdager» som vies en god del oppmerksomhet. Intervjuer med alle slags mennesker som kommer innom poliklinikken blir et veldig viktig pausemoment fra de ellers strenge tidsrammene jeg gir meg selv. Men poliklinikken gir meg også mer enn det: Det gir meg et faglig fellesskap hvor jeg kan la meg inspirere, både av sosiologer framom og bakom min egen plass i studieløpet. Det faglige påfyllet jeg får her blir helt kritisk for oppgavens utvikling.

Så med alt dette ferskt i minne gjenstår det kun for meg å takke alle som har vært involvert i dette fantastiske prosjektet, helt fra starten og fram til det som nå begynner å ligne på slutten. Først vil jeg si tusen hjertelig takk til Vefsn Folkehøgskole Toppen, nærmere bestemt Bodil Nystad, Rigmor

Wold, Brit Helene Valla, Nina Stimo, Mitch Mulders og Hans Jacob Øksne, og spesielt takk til Ulf Langmo for all korrespondanse underveis i prosessen, samt hjelp til å ordne et coverfoto for oppgaven. Takk til Folkehøgskoleforbundet for all bistand i prosessen med å lete etter tidligere forskning, og spesielt takk til Øyvind Krabberød for verdifull hjelp under besøket mitt ved hovedkontoret i Oslo.

Takk til Amarpreet «Shilo» Stamnes, Anne Hirrich, Aurora Terjesdatter Sørsveen og Linn Monica Lilleberre for å ha lest gjennom utdrag fra oppgaven og gitt verdifulle tilbakemeldinger på tidligere utkast. Jeg vil også rette en spesiell takk til Shilo for både kost og losji under mitt opphold i Oslo, samt flere gode, faglig samtaler i ettertid. I tillegg vil jeg rette en ekstra takk til Linn Monica for å ha lest gjennom og gitt tilbakemeldinger på senere utkast, til tross for å sitte med sin egen masteroppgave. Takk til Håvard Langnes og Tobias Giske Skaaren for et veldig godt samarbeid i SOS3007 og mange gode innspill som senere viste seg å bli avgjørende for hvordan oppgaven har utviklet seg. Jeg vil også rette en takk til gjengen i Skrivesnakk, et fantastisk tilbud til både ferske som erfarne studenter, for gjennomlesning og språkvask underveis i prosessen.

Ikke minst vil jeg rette en stor takk til Sosiologisk Poliklinikk og alle de fantastiske menneskene der, for all den latteren, gleden og fredags-Cavaen vi har delt allerede, og uten tvil fortsatt kommer til å dele i mange år framover. Det arbeidet vi gjør sammen er et unikt bidrag til sosiologien, både som disiplin, felt og studie, og kommer til å sette langvarige spor innen norsk sosiologi framover. Spesielt vil jeg rette en takk til Lisbeth Elvira Levang, som har vært fantastisk på å inkludere både meg og alle andre i det som hele tiden skjer på poliklinikken, både prosjekter og andre sosiale arrangement, og ikke minst for sitt bidrag til denne oppgaven.

Til sist vil jeg si tusen hjertelig takk til de som jeg nå kan kalle for min «hellige treenighet»: Aksel Tjora (idolet), Ellen Andenæs (mentoren), og Arve Hjelseth (veiviseren). **Aksel**, som både har støttet selve idéen til denne oppgaven, gitt liv til Sosiologisk Poliklinikk hvor den har kunnet utvikle seg, vært behjelpelig med tips til og kunnskap om litteratur, teori og metode underveis i prosessen, og ikke minst spandert flaske etter flaske med Cava hver eneste fredag hele semesteret: Denne oppgaven hadde definitivt ikke blitt like bra uten deg! **Ellen**, som har vært min foreleser alle mine fire år som bachelorstudent, sett meg ta mine første skritt inn i akademia, vakte min lidenskap for vitenskapen, sett hvordan jeg har gått fra å være en fersk og uvitende bachelorstudent og til å bli en masterstudent med (akademisk) selvtilit som står gjennom taket, og ikke minst hjulpet med å inspirere teoriutviklingen underveis: Jeg hadde definitivt ikke funnet veien fram til den personen jeg er i dag uten deg! **Arve**, som har vært en aktiv og interessert veileder helt fra første dag, gitt gode iv

råd og tips for hvordan jeg kunne gå fram både i feltarbeid og analyse, svart vanvittig raskt på alle mailer og spørsmål som jeg har kommet med gjennom hele løpet, og ikke minst lest gjennom og gitt uvurderlige tilbakemeldinger på alt av tekst jeg har produsert hele veien: Uten din sosiologiske dømmekraft og kritiske blikk ville et slikt prosjekt kanskje ikke vært mulig – Så tusen hjertelig takk for all veiledning!

Og helt til slutt, noen få ord til deg som nå skal ta fatt på denne oppgaven: Dette er en oppgave som, i likhet med undertegnede, er blitt inspirert av mange faglige og disiplinære vibber. Den er blitt utviklet i flere miljø, hvor flere forskjellige stemmer har bidratt med sine idéer, tanker og vurderinger underveis. Den er et veldig godt eksempel på at (god) sosiologi ikke blir utviklet i et vakuum: Den lar seg inspirere både av det etablerte så vel som det nye, det forutsigbare så vel som det uventede, det muntlige så vel som det skriftlige. Den er en intellektuell gryterett av uante proporsjoner, og bordet er dekt på til alle. Så kom, sett deg ned og nyt et godt stykke sosiologisk arbeid, vel vitende om at det er skrevet i samme tradisjon som det oppgaven handler om: Folkehøgskolens tradisjon!

Tor Anders Bye

Trondheim

Mai 2016

Abstract

This thesis aims to explore the constitution of fellowship and identity amongst pupils in the Norwegian Folk High Schools, in order to generate an understanding of these schools as social institutions. Utilizing an approach known as interactionist ethnography, I explore a variety of social practices that pupils engage in during their everyday life in the Folk High School through participating observation, as well as a plurality of stories that constitute the narratives attached to the school itself through in-depth interviews. The analytical framework surrounding this approach, inspired by everything from conversation analysis and ethnomethodology, to orthodox constructivism and symbolic interactionism, allows me to explore the Folk High School as a scientific field by taking a closer look at premonitions of fellowship, liminality, legitimization and the objectification of social reality through an externalization and internalization of a specific social order: All of which grounded in an interactionist understanding of both fellowship and identity.

My findings, illustrated through the use of a metaphor of the “Folk High School Bubble” uncovers an objectification of a **liberalization process** within the school’s institutional frames, both allowing and causing the pupils and teachers of the school to be liberated from society as a whole, along with the commitments and expectations attached to their social position within society itself. Although a temporary liberation, for many of the pupils fresh out of Upper Secondary Education, it is a long sought-after liberation from an otherwise prestigious and result-oriented educational system.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Abstract	vii
1. Innledende diskusjon	1
1.1. Samfunnsaktualisering	1
1.2. Tidligere forskning	1
1.3. Problemstillinger	4
2. Folkehøgskolen som en sosial institusjon	7
2.1. Et idéhistorisk perspektiv på folkehøgskolen som institusjon	7
2.2. Et pedagogisk perspektiv på folkehøgskolen som institusjon	9
2.3. Et sosiologisk perspektiv på folkehøgskolen som institusjon	12
3. Teori	15
3.1. Communitas	15
3.1.1. Liminalitet og liminale soner	17
3.1.2. En interaksjonistisk fellesskapsforståelse	18
3.2. Eksternalisering, objektivering og internalisering	18
3.2.1. Legitimering av den sosiale orden	20
3.2.2. En interaksjonistisk identitetsforståelse	20
4. Metode	23
4.1. Forberedelser og innledende samtaler	23
4.2. Begrunnelse for valg av case(studie)	24
4.3. Begrunnelse for valg av metode	26
4.3.1. Deltakende observasjon	26
4.3.2. Dybdeintervju	27
4.4. Begrunnelse for metodologisk tilnærming	27
4.4.1. En konstruktivistisk-interaksjonistisk tilnærming til observasjonsmateriale	28
4.4.2. En konstruktivistisk-interaksjonistisk tilnærming til intervjumateriale	29
4.5. Feltarbeid og rekruttering av informanter	31
4.5.1. Observatørrollen	33
4.5.2. Utvalg av informanter	34
4.5.3. Intervjusituasjonen	35

4.6. Analysearbeid	37
4.6.1. Koding og kategorisering	38
4.6.2. Konseptualisering: Bruk av metaforer	38
4.7. Forskningsetikk	39
5. Fellesskapsbygging i den norske folkehøgskolen	41
5.1. Lek som sosial praksis i fellesskapsbygging	41
5.1.1. Organiserte former for lek i folkehøgskolen	41
5.1.2. Uorganiserte former for lek i folkehøgskolen	46
5.2. Musikk som sosial praksis i fellesskapsbygging	49
5.3. Spill som sosial praksis i fellesskapsbygging	53
5.4. Teknologi som sosial praksis i fellesskapsbygging	58
6. Identitetsbygging i den norske folkehøgskolen	65
6.1. Narrativet om folkehøgskolemiljøet som identitetsbygging	66
6.1.1. Det faglige miljøet	66
6.1.2. Det sosiale miljøet	70
6.2. Narrativet om folkehøgskolelæreren som identitetsbygging	77
6.3. Narrativet om folkehøgskolefamilien som identitetsbygging	83
7. Avsluttende diskusjon	89
7.1. «Folkehøgskolebobla»: Institusjonelle rammer for fellesskaps- og identitetsbygging i folkehøgskolen	90
7.2. Folkehøgskolen som en frigjørende institusjon	92
7.3. Fortellinger om frihet	94
7.4. Mot en interaksjonistisk frihetsforståelse?	95
7.5. Videre forskning	96
Litteraturliste	97
Vedlegg #1	105
Vedlegg #2	107

1. Innledende diskusjon

Folkehøgskoleåret blir av mange kjærlig omtalt som det beste året i deres liv. Året hvor familie, venner og nærmiljø blir forlatt til fordel for noe helt nytt. Hjemmet som alltid har gitt dem en sikkerhet og trygghet i hverdagen blir erstattet med en fjern og kanskje avsidesliggende internatskole, på et sted de aldri har vært før, sammen med en gruppe mennesker de aldri har møtt før. Året de kunne gjøre ting, møte mennesker, og lære mye de ellers aldri ville fått muligheten til. Hvordan ble dette til det beste året i så mange menneskers liv? Hva er så spesielt med året på folkehøgskole? Denne oppgaven forsøker å belyse disse spørsmålene på en sosiologisk måte.

1.1. Samfunnsaktualisering

Hvert år velger omlag 11 % av all norsk ungdom å reise på folkehøgskole, noe som tilsvarte 7,258 elever i starten av skoleåret 2015/2016 (Brandt 2015): De fleste for å gjøre noe helt annet enten før de begynner på høyere utdanning eller i betalt arbeid (NOU 2001: 16). Folkehøgskolen er også det skoleslaget som elever er mest fornøyd med, og utkonkurrerer både videregående skole og forskjellige stadier av høyere utdanning (Stranden 2014; Stranden 2016). Med jevne mellomrom har norske kjendiser fortalt om sin tidligere tilknytning til skoleslaget, deriblant Gaute Grøtta Grav (eller «Farmen-Gaute») som har støttet skoleslaget i Dagbladet (Monsen 2011). Dette til tross er folkehøgskolen et relativt utforsket felt i norsk sammenheng (Regjeringen 2010), sammenlignet med både Danmark og Sverige som begge har langt mer omfattende forskningstradisjoner på folkehøgskolen. Nedenfor gjennomgår jeg de mest nevneverdige vitenskapelige arbeidene på feltet.

1.2. Tidligere forskning

For å avgrense mitt prosjekt har jeg utelukkende konsentrert meg om å lete etter forskning som er blitt utført på *folkehøgskolen i Norge*, noe som betyr at jeg utelukker den forskningen som er blitt gjort på folkehøgskolen i både Danmark, Sverige og Finland. Mesteparten av tidligere forskning på og vitenskapelig arbeid om den norske folkehøgskolen som felt har blitt dominert av spesielt to disipliner: Disse er *idéhistorie* og *pedagogikk*. Mens førstnevnte har fokusert på å trekke de store linjene fra folkehøgskolens framvekst og helt fram til vår tid, knyttet til konkrete hendelsesforløp og tidsperioder i løpet av de siste 150 årene (Holdhus & Berre 1939; Nygård 1954; Fostervoll 1964; Torjusson 1977; Fossgard 1980; Leine 1993; Slagstad 1998; Akerlie 2001; Sejersted 2005; Bjørke 2009; Mikkelsen 2014), har sistnevnte sprunget fram i nyere tid og konsentrert seg primært om å avdekke elevenes læringsutbytte fra et år på folkehøgskole, samt den dannelsesprosessen de

gjennomgår i løpet av dette året (Servan 2000; Walstad 2006; Sjøberg 2008; Jepsen 2009; Knutas & Solhaug 2010; Barmen 2015). Et tema som har fått særskilt interesse fra vitenskapelig hold er *friluftsliv* som fag i folkehøgskolen, og som har blitt undersøkt med utgangspunkt i flere fagområder (Aleberg 2003; Ingulfsvann 2008; Melby 2011).

Primært har *idéhistorikerne* vært opptatt av hvilke filosofiske og ideologiske strømninger som har påvirket skoleslaget, spesielt med utgangspunkt i dens grunnlegger Nicolai Fredrik Severin Grundtvig, men også andre sentrale stemmer slik som Christopher Bruun og Fritz Hansen: Spesielt har de ulike debattene som har oppstått vært viktige for denne disiplinære tilgangen til feltet. Også konfliktene mellom folkehøgskolen og den norske stat har vært interessante i denne sammenheng, noe Kristin Bjørke (2009) tematiserer i sin masteravhandling. Ikke bare har debattene om folkehøgskolen på den politiske og sosiale arenaen blitt undersøkt på denne måten, men også debattene innad i skoleslaget selv og mellom dets egne folk. *Pedagogene* har på sin side vært opptatt av hvilke langsiktige fordeler et år på folkehøgskole har, både faglig og sosialt. Spesielt viktig har *dannelsesbegrepet* vært i denne sammenheng (Walstad 2006; Jepsen 2009), noe som knyttes til litteraturen om Grundtvigs tanker rundt *folkelig danning og opplysning*, hvor mennesket blir opplyst om noe som faktisk finnes allerede, og ikke om noe som mangler i dem selv (Akerlie 1983: 70). Men også helt konkret hvordan folkehøgskolen og de læringsprosessene som elevene går gjennom kan hjelpe dem etter skoleåret har i senere år vært aktuelle tema (Barmen 2015). Jeg kommer nærmere inn på noe av denne forskningen i løpet av kapittel 2, hvor jeg etablerer ulike institusjonelle perspektiver på folkehøgskolen sett fra begge disiplinenes ståsted.

Annen pedagogisk forskning på feltet inkluderer hvorvidt tillitsfulle relasjoner er viktige for sosial utveksling mellom elevene i skoleslaget eller lærernes fostring av elevenes innsats i undervisning, slik at dette potensielt sett kan bidra til livslang læring (Christophersen, Elstad & Turmo 2013). Hvorvidt folkehøgskolen og dens tradisjoner hvor tanker og ting møtes (eller «topos») bidrar til eller utfordrer utdanning og demokrati i dagens samfunn (Knutas 2013) har også vært tema i denne forskningen, sammen med hvorvidt selvevaluering innad i skoleslaget oppleves som en «mulighet til forbedring» eller «byråkratisk og lite levende» (Gloppen 2013). Også frafall i videregående skole har blitt tematisert med utgangspunkt i folkehøgskolen og hvorvidt såkalte «ikke-akademiske» investeringer kan motvirke frafall og motivere enda flere elever til å fullføre videregående skole i ettertid av fullført folkehøgskole (Borgen & Borgen 2015). Deler av denne forskningen underbygger tanken om at folkehøgskolen for mange elever blir et «fristed» eller et «pause-år» fra et ellers resultatorientert utdanningssystem, hvor elevene kan få både tid til å puste litt ut og mulighet til å finne ut hva de ønsker å gjøre videre (Knutas & Solhaug 2010; Christophersen, Elstad

& Turmo 2013).

Tidligere har interessen for å forske på folkehøgskolen ofte kommet utenfra, nemlig hos amerikanske forskere som betraktet skoleslaget som et mer eller mindre «eksotisk» og «fremmed» fenomen med flere likhetstrekk til sitt eget «community college» (Harrington, Kopp & Schimmel 2003; Bagley & Rust 2009), en avgreining av høyere utdanning i det amerikanske utdannings-systemet. Disse påpeker også at folkehøgskolen i sin tid ble forsøkt opprettet i USA av en håndfull motiverte filantroper som hørte om skoleslaget og forsøkte å importere det, uten at det lyktes dem å internalisere det som en del av utdanningssystemet forøvrig slik som de skandinaviske landene gjorde (Bagley & Rust 2009). Også denne forskningen fokuserte på læringsutbyttet fra et år på folkehøgskole og konkluderte med at refleksjon over egen identitet, eget framtidig livsløp og relasjoner med andre etablert innenfor et støttende læringsmiljø var folkehøgskoleopplevelsens viktigste momenter, som en slags «school recovery» fra eksamen, karakterer og læringsmål (Harrington, Kopp & Schimmel 2003).

En problematisk side ved nesten all tidligere forskning på folkehøgskolen (og spesielt pedagogisk forskning) har vært en implisitt forståelse av at nøkkelen til å forstå skoleslaget og dets bidrag til samfunnet ligger i å se utelukkende på *resultatene* av et år på folkehøgskole, eller det «læringsutbyttet» elevene sitter igjen med: Dermed impliserer forskningen også at det kun er læringsutbyttet som er interessant å se nærmere på i ethvert forsøk på å forstå skoleslaget og dets plass i det norske samfunnet. Jeg vil argumentere for at denne samtidig overser de *prosessene* som finner sted i løpet av et år på folkehøgskole, og dermed muligheten for at også *veien mot* å oppnå dette læringsutbyttet kan bidra til å forklare og forstå skoleslaget. Ved å bare se på hva folkehøgskolen gjør for å danne og utdanne elevene, overser man hva folkehøgskolen *ikke* gjør, og i forlengelsen av dette hva *elevene selv* gjør for både å danne og utdanne seg selv: Elevene er med andre ord ikke bare *produkter* av folkehøgskolen som får en dannelse og utdannelse, de er også *produsenter* av skoleslaget og den dannelsen, samt utdannelsen de får der. For å ta tak i denne problematikken har jeg rettet mitt prosjekt spesielt mot elevene i folkehøgskolen og hvordan de «produserer» skoleslaget som en institusjon.

Pedagogisk forskning har også primært fokusert på undervisningen i folkehøgskolen, altså den *faglige konteksten* av skoleslagets virksomhet og oversett andre folkehøgskolekontekster slik som den *sosiale konteksten*, hvor den hverdagslige interaksjonen mellom elevene (samt mellom lærere og elever) finner sted, samt hvordan denne kan påvirke det (lærings)utbyttet som elevene sitter igjen med på slutten av året. Denne oppgaven forsøker å vise nettopp hvordan elevene gjør veldig mye

for å realisere sin egen dannelse og opplysning, i tillegg til det som folkehøgskolen og dens lærere gjør. Og selv om det vil være nærliggende å plassere denne oppgaven innenfor en forgreining av *utdanningsvitenskapen*, vil et sosiologisk bidrag være utfordrende å plassere i den forstand at den ikke tematiserer det etablerte feltet *utdanningssosiologi* hvor det primært blir forsket på det tradisjonelle utdanningssystemet. Dette kommer jeg tilbake til avslutningsvis i kapittel 7.

1.3. Problemstillinger

I lys av denne problematikken rundt tidligere forskning på folkehøgskolen i Norge har jeg formulert en hovedproblemstilling, hvor jeg ønsker å se nærmere på hvordan folkehøgskoleelevene selv «produserer» folkehøgskolen som **institusjon** i en ikke-faglig kontekst:

H.P.: Hvordan kan vi forstå folkehøgskolen som sosial institusjon, både med utgangspunkt i skoleslagets idéhistoriske bakgrunn og pedagogiske grunnlag, samt de fellesskaps- og identitetsbyggende prosessene som finner sted i løpet av folkehøgskoleåret?

Ved å formulere et sosiologisk perspektiv på folkehøgskolen som sosial institusjon vil jeg forsøke å vise hvordan den kan forstås som noe annet enn en *utdanningsinstitusjon*, altså en «skole». I tillegg har jeg formulert to underproblemstillinger, hvor jeg går nærmere inn på de prosessene som finner sted på det *kollektive*, som tar for seg byggingen av **fellesskap** mellom elevene gjennom deltakelse i felles aktiviteter, og det *individuelle*, som tar for seg byggingen av **identiteter** knyttet til de ulike fortellingene i folkehøgskolen slik elevene selv gjengir dem:

U.P.1: Hvordan interagerer elever i den norske folkehøgskolen som et fellesskap seg imellom, innenfor skoleslagets institusjonelle rammer?

U.P.2: Hvordan konstruerer elever i den norske folkehøgskolen ulike identiteter knyttet til fortellingene om skoleslaget, innenfor dets institusjonelle rammer?

Som utgangspunkt for å analysere hvordan elevene bygger både fellesskap og identitet har jeg anvendt en tilnærming til datamaterialet som kan betegnes som *interaksjonistisk etnografi*, hvor fellesskap blir til gjennom at sosiale aktører engasjerer seg i de samme sosiale praksiser og deler gleden de finner i disse, og identitet blir til gjennom ulike fortellinger som sosiale aktører gjengir både eksplisitt og implisitt (tatt-for-gittheter).

Videre er oppgaven delt inn i seks kapitler. I kapittel 2 redegjør jeg for tre ulike institusjonelle perspektiv på folkehøgskolen: To slik formulert av de to dominerende disiplinene innenfor feltet, nemlig idéhistorie og pedagogikk, i tillegg til min egen sosiologiske tilnærming til feltet hvor jeg betrakter skoleslaget som et overgangsritual i det moderne samfunnet. I kapittel 3 redegjør jeg for det teoretiske utgangspunktet for analysen, gjennom først å introdusere begrepene *communitas* og *liminalitet* som analyseverktøy i analysen av fellesskapsbygging, samt begrepene *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering* som analyseverktøy i analysen av identitetsbygging. I tillegg utdyper jeg de to sistnevnte med begrepene om *liminale soner* og *legitimering*, samt en *interaksjonistisk forståelse* av både fellesskaps- og identitetsbegrepet. I kapittel 4 redegjør jeg for mitt metodiske utgangspunkt for analysen helt fra forberedelser og innledende samtaler, til begrunnelse for valg av å utføre *casestudie*, valgte *case* og (kvalitativ) *metode*, samt metodologisk tilnærming. Deretter går jeg nærmere inn på både *feltarbeid* og *analysearbeid*, før jeg deler mine refleksjoner rundt *forskningsetikk*.

I kapittel 5 oppsummerer jeg de mest sentrale funnene fra analysen av fellesskapsbygging i folkehøgskolen, organisert etter ulike sosiale praksiser: Disse er *lek* (delt inn i både organiserte og uorganiserte former), *musikk*, *spill* og *teknologi*. I kapittel 6 oppsummerer jeg de mest sentrale funnene fra analysen av identitetsbygging i folkehøgskolen, organisert etter ulike narrativ: Disse er *folkehøgskolemiljøet* (delt inn i det faglige og det sosiale miljøet), *folkehøgskolelæreren* og *folkehøgskolefamilien*. Her introduserer jeg også det mest sentrale funnet fra min analyse, nemlig konseptet om **liberaliseringsprosessen**. Kapittel 7 avrunder oppgaven med en avsluttende diskusjon hvor jeg beskriver metaforen om *folkehøgskolebobla*, formulerer et perspektiv på folkehøgskolen som en *frigjøringsinstitusjon* med utgangspunkt i **liberaliseringsprosessen** og utdyper dette ved hjelp av en *interaksjonistisk frihetsforståelse*, før jeg helt til slutt foreslår videre forskning på folkehøgskolen som vitenskapelig felt.

2. Folkehøgskolen som en sosial institusjon

Hva er en institusjon? Peter Berger og Thomas Luckmann (1966) argumenterer for at all menneskelig aktivitet kan *habitualiseres*: Dette betyr at handlinger som gjentas kan inngå i et handlingsmønster, slik at den samme handlingen kan gjentas om igjen i framtiden med et forutsigbart resultat. Gjennom at ulike handlinger inngår i ulike handlingsmønstre, fritar det mennesket fra å måtte skape nye mønstre hver gang de ønsker å produsere det samme resultatet om igjen. Slik etablerer vi rutiner for menneskelig aktivitet, og det å handle etter bestemte mønstre blir en *vane* («habit»). Denne habituaseringen er ikke interessant i seg selv, men gjøres interessant i det øyeblikk flere mennesker bidrar til det samme handlingsmønsteret for å produsere det samme resultatet (Berger & Luckmann 1966: 69-72). På dette punktet blir det etablert en felles forståelse for hvordan man skal handle for å utrette det man ønsker å få utrettet, altså en gjensidig *typifikasjon* (Schutz 1970) av menneskelig aktivitet, hvor bestemte handlingsmønstre blir ulike «typer» av handling. Det er nettopp når mennesker som deler den samme forståelsen for hvordan ulike handlinger skaper ulike resultat inngår i de samme aktivitetene at handling *institusjonaliseres*. Alle institusjoner er *sosiale* i den forstand at flere mennesker må, i *samhandling* med andre, oppnå denne forståelsen før disse handlingsmønstrene kan utøves sammen med andre.

For å illustrere hvordan folkehøgskolen kan forstås som en (sosial) institusjon, skal jeg i dette kapittelet **1)** redegjøre for folkehøgskolens idéhistoriske bakgrunn, hvor de tankene og idéene som har inspirert skoleslagets gjennom dens framvekst har definert den som en *opposisjonell* institusjon, **2)** redegjøre for folkehøgskolens pedagogiske grunnlag, hvor de folkelige og demokratiske idealene om dannelse og opplysning kan definere den som en *supplerende* institusjon, og til sist **3)** etablere en sosiologisk forståelse av folkehøgskolen som en form for «overgangsritual» i moderne tid, kjennetegnet av institusjonens *midlertidige* karaktertrekk. Mens de to første begrepene primært bygger på tidligere forskning på og vitenskapelige arbeid om skoleslaget, så bygger det siste begrepet på det teoretiske konseptet som utgjør mitt analytiske perspektiv når jeg forsøker å besvare oppgavens hovedproblemstilling i kapittel 7.

2.1. Et idéhistorisk perspektiv på folkehøgskolen som institusjon

En av de viktigste forutsetningene for å kunne forstå en hvilken som helst institusjon ligger i dens historiske opprinnelse, eller *historisitet*: Berger og Luckmann (1966) hevder at de gjensidige typifikasjonene som institusjoner er forutsatt å ha etablert, kun kan bygges opp over tid, og ikke oppstå umiddelbart. Alle institusjoner har en historisk forankring, hvorav de er produktet, og det blir

derfor umulig fullt ut å forstå en institusjon uten å se den i sammenheng med de historiske forholdene som produserte den (Berger & Luckmann 1966: 72). For å kunne framstille folkehøgskolen som en idéhistorisk sett opposisjonell institusjon, blir det nødvendig å gå nærmere inn på de idéene som muliggjorde dens realisering, særskilt i en tid da slike idéer ble ansett som radikale, og ikke minst farlige av daværende politiske og religiøse lederskikkelser.

Folkehøgskolens historie begynner med presten Nicolai Fredrik Severin Grundtvig (1783-1872) og hans folkelige opplysningsprosjekt i første halvdel av 1800-tallet. Grundtvig gjorde det meste av sitt arbeid i Danmark, men advokerte også for sine idéer i Norge. Hans tankegods har opphav i arbeidene til tyske romantikere som Friedrich Joseph Schilling og Johann Gottfried Herder, men kan også settes inn i en slags «europeisk kjettertradisjon», en opposisjonstankegang som kan spores helt tilbake til Sokrates (Mikkelsen 2014: 25). I sin spede begynnelse representerte folkehøgskolen et brudd med embetsmannsstaten og dets ideal om en liten og mektig herskerklasse, gjennom skoleslagets folkelige og demokratiske ideal rundt både *dannelse* og *opplysning*: Det var en anti-elitistisk institusjon som tok et oppgjør med det etablerte utdanningssystemet, som tradisjonelt sett hadde vært et arnested for samfunnselitens barn, heller enn folket som helhet. Grundtvig betegnet også dette, med dets ekstreme vekting av latin og det skrevne ordet, som «den sorte skole» i den forstand at det var konstruert for å opprettholde den etablerte sosiale orden. Folkehøgskolens framvekst, og dens tilhørende tankegods ble derfor veldig sterk kost for den etablerte eliten.

I *Nordens Mytologi* fra 1832 formulerte Grundtvig sitt syn på mennesket og sine tanker om både skole og opplysning: For Grundtvig er mennesket en «underfundig skapning» skapt i guds bilde, som kunne besitte og utvikle enkelte krefter (som han også anså som guddommelige) gjennom slektsleddene. Han var opptatt av å gi hvert menneske vilkår i form av frihet, kunnskap og opplysning, og så for seg en skole uten hverken pensum eller eksamen, hvor «det levende ordet» skulle få plass (Knutas & Solhaug 2010: 17). Grundtvig formulerer også et klart skille mellom «folk» og «mengde», «hop» og «allmue», hvorav det første innehar en bevissthet om at de «er et folk»: Denne bevisstheten er ikke noe som er gitt, men kan frambringes gjennom en vekkelse (Walstad 2006: 317; Korsgaard 1997: 195). For Grundtvig er folket en *normativ* kategori som krevde at enkeltmennesket var opplyst om den felles historie, språk, kultur og tradisjoner, en kategori som ifølge Giambattista Vico er en *forestilling* som ikke eksisterer i seg selv, men får eksistens gjennom refleksjon og selvbevissthet (Knutas & Solhaug 2010: 19).

Olav Akerlie (1983) skriver at det avgjørende for hvorvidt en folkehøgskole er «Grundtvigiansk» i den forstand at den plasserer seg på en «utviklingslinje» i harmonisk samspill med alle «byggende

samfunnskrefter», er at den posisjonerer seg *progressivt*. Grundtvig skilte aldri mellom kristen og ikke-kristen, men formulerte et menneskesyn hvor mennesket var skapt (av Gud) til et fellesskap som fremmet lys og varme, åpning og utfoldelse, kontakt og trygghet, noe som utgjorde *livskreftene* i det såkalte «kampfeltet» mot *dødskreftene*: Disse, representert av den sorte skole, stengte for fellesskapet og brøt det ned, skapte mørke, ufrihet og undertrykking, noe som folkehøgskolen plasserte seg som «en skole for livet» i opposisjon til (Akerlie 1983: 71f).

Både begrepene *opposisjonell* og *motkulturell* har tidligere blitt brukt om folkehøgskolen, i den forstand at den har brutt nytt land og åpnet opp for fornying og modernisering (som en «progressiv samfunnskraft»), eller vært samfunnsutviklingens med- og motspiller på samme tid (Mikkelsen 2014: 26). I Norge er det Stein Rokkan (1987 [1967]) som har plassert folkehøgskolen som «motkulturell» i sammenheng med konflikten mellom periferiens motstand mot sentrum, og særskilt de sentrale statsmakters forsøk på nasjonsbygging: Begrepet har gått gjennom store endringer i tiårene etter 1968 og er mye mindre anvendbart på folkehøgskolen nå enn tidligere (Mikkelsen 2014: 26). Men skoleslaget kan fremdeles forstås som «opposisjonell» idéhistorisk sett, ved at det helt fra dens spede begynnelse har vært et oppgjør mot den sorte skole, helt embetsmannsstaten og fram til sosialdemokratiets tidsalder: Det har fremmet et menneskesyn knyttet til «det levende ordet» i motsetning til «det skrevne ordet», bevissthet rundt det å «være et folk» i motsetning til «mengde», «hop» og «allmue», «lys og varme» i motsetning til «mørke», «åpning og utfoldelse» i motsetning til «ufrihet», samt «kontakt og trygghet» i motsetning til «undertrykking».

2.2. Et pedagogisk perspektiv på folkehøgskolen som institusjon

En annen viktig forutsetning for å kunne forstå institusjoner generelt (og folkehøgskolen spesielt) ligger i å forstå dens *samfunnsoppdrag*, nærmere bestemt *hva* institusjonen gjør for samfunnet, *hvordan* den gjør det og ikke minst *hvorfor*. For å illustrere dette benytter jeg de mest sentrale formuleringene fra *Folkehøgskoleforbundets idé og prinsippprogram* (2013) i kombinasjon med tidligere forskning på skoleslaget. Dette danner også utgangspunkt for å gjengi hvordan folkehøgskolens pedagogiske grunnlag for den virksomheten som finner sted på den enkelte skole.

Folkehøgskolen er en *utdanningsinstitusjon*, selvstendig fra og uavhengig av utdanningssystemet forøvrig: Dens samfunnsoppdrag består (i likhet med andre utdanningsinstitusjoner) i både å *danne* og *utdanne* (nye) samfunnsmedlemmer etter bestemte ideal. Masteroppgaven *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008* (Jepsen 2009) drøfter

noen slike ideal, både dem som tilhører folkehøgskolen og andre utdanningsinstitusjoner. Folkehøgskolens ideal er radikalt forskjellig fra det man finner blant mange andre utdanningsinstitusjoner, noe som idé- og prinsippprogrammet til Folkehøgskoleforbundet reflekterer:

«Folkehøgskolen er et pedagogisk tilbud med stor frihet, og skal drive med allmenndanning og folkelig opplysning. Skolen skal være uten fastlagt pensum, karakterer og eksamen. Innenfor disse rammene er skolene frie og forpliktet til å formulere sine egne verdigrunnlag og egen virksomhet (Folkehøgskoleforbundet 2013).»

Til forskjell fra andre utdanningsinstitusjoner er folkehøgskolen fritatt fra å planlegge undervisningen etter obligatorisk pensum i ulike fag, å sette karakterer basert på elevenes prestasjon i hvert enkelt fag og ikke minst å pålegge elevene å fullføre en eksamen for å få godkjent utdanningen sin. Dette gir skoleslaget som helhet større autonomi i sitt arbeid, og åpner for en annen form for undervisning enn den som dominerer utdanningssystemet forøvrig, noe som også spesifiseres gjennom idé- og prinsippprogrammet:

«Undervisning i folkehøgskolen legger vekt på at læring skjer i sosiale fellesskap. Fundamentet er en dialogbasert pedagogikk med stor grad av elevdeltakelse. Folkehøgskolen skal bruke vurderingsformer som skaper engasjement og inspirasjon til videre læring. [...] Målet er felles engasjement og ny kunnskap som oppleves som meningsfull og verdifull, og derved bidrar til å skape tilknytning og identitet. En fri og likeverdig samtale er folkehøgskolens viktigste arbeidsredskap (Folkehøgskoleforbundet 2013).»

Ved å vektlegge at læring skjer i sosiale fellesskap, stor grad av elevdeltakelse, samt et mål om felles engasjement, forutsettes det at man tar i bruk mer kollektivistisk rettede vurderingsformer i folkehøgskolen. Heller enn at elevene utfører arbeid som bygger mer eller mindre kun på deres egen kunnskap og egne ferdigheter, er læringsprosessen rettet mot arbeidsoppgaver som elevene må løse sammen i grupper, ofte basert på *dialog* elevene imellom. Dette vektlegges særskilt i masteroppgaven *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen* (Sjøberg 2008), hvor dialogen innebærer å komme fram til en felles mening med læring: Dialog åpner for mulighet til refleksjon hos elevene og gir dermed en mulighet til endring i framtidige dialoger. Å bli kjent med sine medelever viser seg å være like sentralt som selve gruppeprosessene. For at dialogen skal fungere som en arena for læring og utvikling av videre dialogferdigheter, er den avhengig av at elevene er oppmerksomme på og hjelpsomme ovenfor hverandre (Knutas & Solberg 2010: 29).

Vel så viktig som hva og hvordan elevene lærer i folkehøgskolen, altså *utdanningen*, er hvilket utbytte elevene har av folkehøgskolen også utenfor klasserommet som mennesker, altså *danningen*. Hovedoppgaven *Hvileår med usynlig pedagogikk* (Servan 2000) skriver om folkehøgskolens dannelsesideal, nemlig å danne frie og kritiske mennesker som lever opp til skoleslagets tradisjon

som en motkulturell kraft (Knutas & Solberg: 28). I tråd med det Grundtvigianske idealet finner man også dette på idé og prinsippprogrammet for Folkehøgskoleforbundet:

«Folkehøgskoleforbundet definerer dannings som evnen til å være oppmerksom; oppmerksom på seg selv, på andre og på verden. Folkehøgskolen har som mål at elevene utvikler mot og entusiasme til å leve sitt eget selvstendige liv i demokratiske og forpliktende fellesskap. Målet for dannings er den fysisk og åndelig aktive, ansvarsfullt deltagende, kritisk reflekterende og engasjerte verdensborger. [...] Folkehøgskolene er et helhetlig læringsrom der det å leve og lære sammen er viktige deler av dannelsingsprosessen. De ulike læringsarenaene skal bidra til å utvikle både personlige, eksistensielle, faglige, sosiale og demokratiske sider ved eleven (Folkehøgskoleforbundet 2013).»

I forlengelsen av at folkehøgskolen retter seg mot mer kollektivistiske former for læring har også dannelsingsprosessen et tilsvarende mål: Elevene skal settes i stand til å leve selvstendige liv i demokratiske og forpliktende fellesskap, noe som innebærer refleksjon rundt hvordan de kan leve selvstendig uten at det bryter med de forpliktelsene som det demokratiske fellesskapet pålegger dem. Dannings i folkehøgskolen må også gjenspeile dette, ved at elevene gjøres fysisk og åndelig aktive, viser ansvar ved å delta i fellesskapets deltakelse, reflekterer kritisk over sin egen og andres aktivitet, samt engasjerer seg både i og utenfor det fellesskapet de måtte inngå i. Slik programmet sier: Elevene skal bli oppmerksomme, både på seg selv, andre og verden.

I doktorgradsavhandlingen *Dannelse og Duelighet for Livet* skriver Pål Henning Bødtker Walstad (2006) om relasjonen mellom yrkesutdanning og dannelse, og påpeker at denne består i måter å *tenke, føle og handle* på: Det finnes et håp om at mennesker skal utvikle en interesse for å delta i fellesskapet (og senere som statsborgere i det demokratiske samfunnet) dersom de kan vekkes og vokse, samt bli opplyst og gladere i sitt daglige arbeid (Knutas & Solhaug 2010: 27). Denne oppmerksomheten reflekteres også i det menneskesynet som folkehøgskolen bygger på:

«Mennesket er et undrende og skapende åndsvesen som søker mening med og i livet, gjennom tanker, følelser og handlinger. [...] Mennesket utvikler seg i møte med andre. Folkehøgskolen har tro på menneskets iboende muligheter, evne og vilje til å forme eget liv og til å påvirke de sammenhenger det står i (Folkehøgskoleforbundet 2013).»

I folkehøgskolesammenheng er ikke mennesket bare et vesen som *kan* læres opp til å bli oppmerksom og delta i de fellesskapene det inngår i, men som også *ønsker* å gjøre nettopp det. Menneskets muligheter, evne og vilje er altså *iboende*, noe som impliserer at disse eksisterer innad i enkeltmennesket og kan «slippes løs» gjennom deltakelse i det fellesskapet som folkehøgskolen utgjør. I forlengelse av både menneskesynet og synet på dannelse i folkehøgskolen, stadfestes det også i idé- og prinsippprogrammet (Folkehøgskoleforbundet 2013) at unge mennesker (elever i folkehøgskolen) skal gis en mulighet til å utvikle en *demokratisk* livsholdning som kan komme dem

til gode også senere i livet, som del av de fellesskapene de måtte inngå i:

«Folkehøgskolen skal legge til rette for at alle skal kunne utvikle en demokratisk livsholdning. Folkehøgskolen skal bidra til at unge mennesker kan orientere seg i samtiden og tilegne seg kunnskap, ferdigheter, innsikt og holdninger som grunnlag for meninger, egne valg og aktiv deltakelse i lokalsamfunnet og verdenssamfunnet (Folkehøgskoleforbundet 2013).»

Gjennom å orientere seg i samtiden og danne meninger, gjøre egne valg og delta aktivt i samfunnet både lokalt og globalt bidrar enkeltmennesket også med sin kunnskap og innsikt, sine ferdigheter og holdninger, og legitimerer dermed det demokratiske fellesskapets virksomhet i sin helhet. Det er folkehøgskolens impliserte formål å sette elevene i stand til dette, både gjennom å *danne* dem som fysisk og åndelig aktive, ansvarsfullt deltakende, kritisk reflekterende og engasjerte både lokalt og globalt, samt *utdanne* dem gjennom deltakelse i sosiale fellesskap hvor de kommer fram til felles mening med læring, ved å være oppmerksomme på og hjelpsomme ovenfor hverandre. Skoleslaget kan pedagogisk sett forstås som «supplerende», ved at den setter elevene i stand til å lære ved å bygge både kunnskap og ferdigheter *sammen med andre* og ikke bare på egen hånd, så vel som å «slippe løs» enkeltmenneskets muligheter, evner og vilje til å lære i fellesskap med andre, til forskjell fra andre utdanningsinstitusjoner. Selv om begrepet «alternativ» også har blitt brukt om folkehøgskolen, som i *et alternativ til den sorte skole*, har skoleslaget selv foretrukket å betegne seg som *et supplement* (Mikkelsen 2014: 26): Den forsøker ikke å erstatte de andre utdanningsinstitusjonene, men heller bidra til å skape en veldig annerledes og verdifull læringsprosess som elevene i det etablerte utdanningssystemet ikke har tilgang til (enda).

2.3. Et sosiologisk perspektiv på folkehøgskolen som institusjon

Fram til nå har jeg redegjort for folkehøgskolens idéhistoriske bakgrunn (som en *opposisjonell* institusjon), så vel som dens pedagogiske grunnlag (som en *supplerende* institusjon). Disse to institusjonelle perspektivene, med forankring i sine respektive disipliner gjenspeiler i stor grad feltet slik det står i dag. Nedenfor skal jeg presentere utgangspunktet for min sosiologiske tilnærming til folkehøgskolen som et vitenskapelig felt: Et perspektiv som bygger på forståelsen av folkehøgskoleåret som et *overgangsritual* i det moderne, norske samfunnet. Denne forståelsen har vært sentral gjennom hele mitt prosjekt, samt i utviklingen av metaforen om *folkehøgskolebobla* (noe som jeg kommer tilbake til i kapittel 7).

Opphavsmannen til analyse av overgangsritualer (*rites de passage*) er Arnold van Gennep (1960), som identifiserer tre faser i enhver overgang mellom to tilstander: *Separasjon*, *margin/limen* (den

liminale fasen eller perioden) og *inkorporasjon*. Separasjonen innbefatter symbolsk atferd hvor individet eller gruppen rives løs fra samfunnet og sin plass i den sosiale strukturen, noe som i mitt datamateriale tilsvarer de to første ukene på skolen. I liminalfasen plasseres individet eller gruppen i en noe tvetydig tilstand, og besitter få eller ingen av de egenskapene som kjennetegner deres tidligere eller framtidige tilstand. Dette tilsvarer elevenes hverdag på skolen, og står sentralt for samtlige av problemstillingene i denne oppgaven. Når individet eller gruppen når inkorporasjonen er overgangen fullendt, og de finner tilbake til samfunnet og sin (nye) plass i den sosiale strukturen, noe som tilsvarer de to siste ukene på skolen før de reiser derfra. I lys av fullendt ritual innehar de også enkelte rettigheter og plikter som er veldig klart definert, samt forventes å opptre i tråd med de normene og standardene knyttet til disse (Turner 1979: 235).

Antropologen Victor Turner (1979) skriver at liminalfasen i ritualet er hvor samfunnets yngre medlemmer går inn i en overgang fra en bestemt tilstand (for eksempel «barn» eller «ungdom») til en annen (for eksempel «voksen»). Turner definerer her tilstand som «relativt fiksert eller stabil» og inkluderer sosiokulturelle faktorer som sivilstatus, yrke, verv, rang eller utdanning (Turner 1979: 234). Liminalfasen referer altså ikke bare til et tidsrom hvor medlemmene befinner seg mellom starten og slutten av ritualet, men også en periode hvor medlemmene *er* hverken det ene eller det andre: Denne forståelsen av elevene i folkehøgskolen, som *midlertidig* plassert i en situasjon som de ikke alltid har vært i, eller som de ikke alltid kommer til å være i, vil ligge til grunn i begge mine analyser, samt den avsluttende diskusjonen i kapittel 7.

Videre skriver Turner (1979) at selv om overgangsritualer finnes i alle samfunn, har de en tendens til å nå sitt «maksimale uttrykk» i små, relativt stabile og sykliske samfunn der forandring er tett knyttet opp mot biologisk og meteorologisk rytmikk. Slike ritualer både *indikerer* og *konstituerer* en overgang mellom ulike tilstander (Turner 1979: 234), noe som impliserer at ritualet *i seg selv* kan være nettopp denne overgangen. I denne oppgaven utgjør *folkehøgskoleåret* i sin helhet et overgangs-ritual, selv om det moderne, norske samfunnet ikke nødvendigvis kan påstås å være et lite, relativt stabilt og syklisk samfunn, men snarere stort og uforutsigbart. Forandring blir dermed også knyttet opp mot sosial og kulturell rytmikk, i den forstand at folkehøgskoleelever ikke er helt fanget i sin tvetydige tilstand: De besitter fremdeles flere av de egenskapene som kjennetegner deres tidligere (og framtidige) tilstand, selv om denne er langt mindre definert enn i samfunnet for øvrig. De har ikke mulighet til å forhindre eller stoppe overgangen, men de kan begrense eller forsinke den dersom det er ønskelig for dem selv.

Berger og Luckmann (1966) påpeker hvordan det *symbolske universet* i overgangsritualet gjør det

mulig å «ordne» menneskers biografi og dens ulike faser, slik som barndom, ungdom, alderdom, og overgangen mellom disse: Dette symbolske universet blir også menneskets referanseramme i denne overgangen, slik at de kan betrakte seg som del av «naturens gang» (Berger & Luckmann 1966: 117). Slik kan også elevene i folkehøgskolen, både tidligere og nåværende «ordne» seg selv som en del av «samfunnets gang», ved at de enten nå eller tidligere går eller har gått på folkehøgskole: Dermed blir folkehøgskoleåret for mange en selvsagt del av deres personlige biografi, i kraft av dets symbolske verdi, som en overgang mellom to ulike stadier av livet deres.

3. Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for teoretiske utgangspunktet i denne oppgaven. Først introduserer jeg de to sentrale begrepene jeg har benyttet som analytiske verktøy i undersøkelsen av fellesskapsbygging, nemlig *communitas* og *liminalitet*, før jeg utdyper sistnevnte med begrepet om *liminale soner* og formulerer en *interaksjonistisk fellesskapsforståelse* som ligger til grunn for analysen i kapittel 5. Til sist introduserer jeg de tre sentrale jeg har benyttet som analytiske verktøy i undersøkelsen av identitetsbygging, nemlig *internalisering*, *eksternalisering* og *objektivering*, før jeg utdyper disse med begrepet om *legitimering* og formulerer en *interaksjonistisk identitetsforståelse* som ligger til grunn for analysen i kapittel 6.

Gjennom analysen av fellesskapsbygging kommer jeg til å anvende *communitas* for å vise hvor og hvorfor fellesskapsfølelser oppstår, samt knytte disse opp mot de liminale sonene hvor det åpnes for at elevene skal kunne bygge det aktuelle fellesskapet seg imellom. Tilsvarende gjennom analysen av identitetsbygging kommer jeg til å anvende de fenomenologiske begrepene for å vise hvor og hvorfor fellesskapsfølelser oppstår, samt knytte disse opp mot de liminale sonene hvor det åpnes for at elevene skal kunne bygge det aktuelle fellesskapet seg imellom. I begge analysene, både av fellesskaps- og identitetsbygging, kommer jeg til å anvende konseptet om legitimering, først gjennom hvordan *posisjonering* i ulike sosiale praksiser blir legitimert av andre sosiale aktører gjennom språklige utsagn (analyse av fellesskapsbygging), og til sist gjennom å se nærmere på *legitimerende forklaringer* sammen med kategorisering av medlemskap (analyse av identitetsbygging). Dette kommer jeg tilbake til i min begrunnelse for valg av metodologisk tilnærming til datamaterialet i neste kapittel.

3.1. Communitas

For å besvare min første underproblemstilling, nemlig fellesskapsbygging i folkehøgskolen foregår, benytter jeg to teoretiske konsept fra antropologene Edith Turner (2012) og Victor Turner (1969; 1979), nemlig *communitas* og *liminalitet*. Førstnevnte brukes til å beskrive en følelse av å tilhøre et fellesskap utenom seg selv, eller en *fellesskapsfølelse* slik Aksel Tjora betegner det (2013: 265ff), mens sistnevnte brukes til å beskrive en tilstand av midlertidighet, sårbarhet og usikkerhet, at man er «*betwixt and between*» (Turner 1979). Slik forklarer Edith Turner selve konseptet *communitas*:

«The characteristics of *communitas* show it to be almost beyond strict definition, with almost endless

variations. Communitas often appears unexpectedly. It has to do with the sense felt by a group of people when their life together takes on full meaning. [...] Because it is the sense felt by a plurality of people without boundaries, there are numberless questions as to its form, provenance, and implications (2012: 1).»

At *communitas* kan oppstå hvor som helst, når som helst, mellom hvem som helst og av hvilken som helst årsak trenger ikke å være helt uproblematisk fra et metodisk perspektiv. Edith Turner (2012) påpeker at det i *communitas* forekommer *et tap av ego*, hvor ens egen stolthet blir irrelevant: I gruppen hvor *communitas* oppstår kommer alle sammen som én større enhet, og både latter og spøk forekommer. I *communitas* får man raskere forståelse for andre, lettere hjelp av andre og langvarige bånd med andre (2012: 3). Victor Turner (1969) argumenterer for bruken av det latinske «*communitas*» framfor det engelske «*community*», da førstnevnte referer til et sett av tett sammenvevde sosiale relasjoner, mens sistnevnte også refererer til et delt, felles bosted (Turner 1969: 96).

Det er viktig å skille *communitas* ifra Émile Durkheims begrep om «solidaritet», som betegner et bånd mellom en gruppe mennesker som er kollektivt i opposisjon til en annen gruppe. Spesielt i mekanisk solidaritet er gruppen avhengig av å fremmedgjøre andre grupper og de som står utenfor for å kunne styrke sin følelse av å inngå i et fellesskap (Turner 2012: 5). Dette forekommer ikke i *communitas*, hvor absolutt alle inngår i det fellesskapet som oppstår. Man mister også en fornemmelse av hierarkiske relasjoner og sosial status som en del av *communitas*:

«Communitas occurs through the readiness of people – perhaps from necessity – to rid themselves of their concern for status and dependence on structures, and see their fellows as they are. [...] When communitas appears, one is conscious that it overrides psychological and sociological constructs (2012: 1ff).»

Også Victor Turner (1969) adresserer denne egenskapen ved å kontrastere *communitas* med *struktur*: Hvor den første er både ustrukturert og udiffereinsierte, samt kjennetegnet av å være langt mer «egalitær», er den andre både strukturert og differensierte, og manifesterer seg som et hierarkisk system med politiske, juridiske og økonomiske posisjoner hvor mennesker sammenligner seg med andre som enten «mer/høyere» eller «mindre/lavere» (Turner 1969: 96). Vi kan derfor tilskrive *communitas* *anti-strukturelle* egenskaper i den forstand at den bryter ned etablerte hierarkier eller gjør dem irrelevante.

Communitas kan kun formidles på en tilstrekkelig måte gjennom *historiefortelling*, ved å vise fenomenet i aksjon gjennom virkelige hendelser som avdekker historiske og etnografiske knutepunkter som strekker seg utover den aktuelle hendelsen (Turner 2012: 9). Selv om denne

metoden gir rom for meget gode beskrivelser av fenomenet fellesskap, så impliserer det at *communitas* kun kan identifiseres i ettertid av selve fornemmelsen av fellesskapstilhørighet, og ikke i det aktuelle øyeblikket hvor de sosiale aktørene faktisk fornemmer dette. Med utgangspunkt i min metodiske tilnærming til observasjonsmaterialet (mer om dette i kapittel 4), hvor mening først og fremst blir gjensidig produsert i fellesskap mellom sosiale aktører, forsøker jeg å motbevise denne *retrospektive* forståelsen av fellesskapsfornemmelse gjennom å påpeke helt konkret *hvor* og *hvorfor* *communitas* oppstår, både for den enkelte observasjon og for hver av de ulike sosiale praksisene. Det ligger dermed til grunn at fornemmelser av fellesskap kan «forutsees», i den forstand at man kan observere når de oppstår og hvordan det med tiden vil komme til å virke konstituerende for et fellesskap. Jeg forsøker dermed å utvikle en mer *prospektiv* forståelse av fellesskapsfornemmelser forankret i sosiologien med min analyse av fellesskapsbygging i kapittel 5.

3.1.1. Liminalitet og liminale soner

Selv om *communitas* kan oppstå når som helst, foreligger det en viktig forutsetning om en tilstand av «liminalitet» for at det skal kunne oppstå. *Communitas* er, slik Edith Turner (2012) formulerer det, «a gift from liminality, the state of being betwixt and between (Turner 2012: 4)». Slik Victor Turner (1969) forklarer begrepet, innebærer liminalitet en tvetydig tilstand, da den ofte inntreffer utenfor de klassifikasjonssystemene som ellers angir menneskers tilhørighet til ulike deler av samfunnet (Turner 1969: 95). Det er en tilstand hvor særskilt barn (samfunnets nykommere), minoriteter (samfunnets utenforstående) og lavere sosiale klasser (samfunnets vanskeligstilte) befinner seg i kraft av sin livssituasjon, som ofte kjennetegnes av midlertidighet, sårbarhet og usikkerhet. Elevene i folkehøgskolen befinner seg også i denne tilstanden, ved at de står mellom to ulike faser i livet (mer om dette i forrige kapittel).

Liminalitet kan også manifestere seg på fysiske og konkrete steder, så vel som i mennesker: Susie Scott (2009) beskriver *liminale soner* som steder man oppholder seg etter å ha avsluttet en tidligere aktivitet, men enda ikke påbegynt en annen. Man er i en overgangsperiode mellom to sosiale identiteter, hvor man har relativt stor frihet og autonomi, kan bryte eller utfordre reglene, samt slippe av utenfor de andre rollene som en måtte ha (Scott 2009: 166). I min analyse av fellesskapsbygging henviser dette til de to fellesarealene (peisstua og matsalen), som ellers knytter de hverdagslige aktivitetene på folkehøgskolen sammen og gir elevene rom til å handle eller ytre seg på måter som en annen kontekst (både på og utenfor skolen) ikke ville blitt hverken akseptert eller forstått av noen andre.

Selv om folkehøgskolens område i seg selv også kan betraktes som en eneste stor liminal sone,

skiller jeg disse to ut på bakgrunn av at de ikke er forbundet med eller reservert for et fåtall forhåndsbestemte aktiviteter slik som teatersalen eller gymsalen er, men er åpne og tilgjengelige for alle og tas i bruk for alle mulige aktiviteter. Også folkehøgskoleåret i sin helhet kan betraktes på denne måten: Jeg anvender derimot begrepet i den forstand at fysiske og konkrete steder blir liminale i fravær av andre og langt mer organiserte aktiviteter, hvor elevene selv inngår fritt og spontant i de aktivitetene som de selv måtte ønske i den enkelte situasjonen.

3.1.2. En interaksjonistisk fellesskapsforståelse

I min analyse av fellesskapsbygging i kapittel 5 anvender jeg begrepet *communitas* innenfor en *interaksjonistisk fellesskapsforståelse* (Tjora 2013: 265ff), med utgangspunkt i Anselm Strauss sitt begrep om «processual ordering» hvor han argumenterer for en «theory of acting rather than a theory of action» (Strauss 1993: 258). Strauss legger altså en ekstrem vekt på det å *handle*, slik at en handling som blir utført i fellesskap med andre ikke bare *utføres* av dette fellesskapet, men også en handling som kontinuerlig *utfører* dette fellesskapet. Dermed blir fellesskapet og den interaksjonen som foregår mellom dets medlemmer også noe som «skapes av fellesskapets medlemmer ved deres handlinger (Tjora 2013: 269)».

I denne sammenheng blir også Strauss (1993; 1978) sitt forhandlingsbegrep interessant, ved at det peker på hvordan ulike sosiale ordener er temporære, mobile og ustabile, og dermed ikke absolutte begrensninger (Strauss 1993: 254f). Dette kan knyttes til Gerard Delanty sitt begrep om *kommunikasjonsfellesskap*, «hvor følelsen av tilhørighet uttrykkes i ustabile, flytende, åpne og individualiserte grupper, gjerne med overlappende sosiale bånd, med muligheter for å delta og trekke seg ut av grupper (Delanty sitert i Tjora 2013: 267). Denne forståelsen av fellesskap kan også knyttes til relasjonen mellom institusjoner og de studertes praksiser i den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen til observasjon (slik presentert i kapittel 4), både innenfor den *etnometodologiske* retningen (hvordan verden blir «talked into being») og den *samtaleanalytiske* retningen (hvordan rammer for sosial interaksjon er retningsgivende, men ikke bestemmende for hva som kan sies og gjøres). Fellesskap er derfor ikke noe vi *er* eller *har*, men noe vi *gjør*.

3.2. Eksternalisering, objektivering og internalisering

For å besvare min andre underproblemstilling, hvordan identitetsbygging i folkehøgskolen foregår, benytter jeg Berger og Luckmann (1966) sin opprinnelige, *fenomenologiske* perspektiv til analysen av den sosialt konstruerte virkeligheten, også betegnet som «ortodoks konstruktivisme» (Ross 2006). Berger og Luckmann beskriver *den sosialt konstruerte virkeligheten* som et resultat av

menneskelig samhandling, produsert og reproducert gjennom deltakernes gjensidige aksept for hverandres handlinger. Mennesket selv er også et produkt av den samme virkeligheten, og produserer seg selv i samspill med andre i like stor grad som de produserer en sosial virkelighet. Da samfunnet eksisterer både som en *objektiv* virkelighet (ved at mennesker i møte med hverandre virkeliggjør noen meninger og oppfatninger framfor andre) og en *subjektiv* virkelighet (ved at mennesker virkeliggjør enkelte meninger og oppfatninger for seg selv) må enhver teoretisk forståelse av et samfunn ivareta begge disse prosessene: Å delta i et samfunn innebærer å mestre det dialektiske forholdet mellom *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering* av den virkeligheten som samfunnet fremmer som objektivt gyldig (Berger & Luckmann 1966: 149).

Som en biologisk nødvendighet etablerer mennesket til enhver tid en *sosial orden*, både gjennom den virksomheten det bedriver som enkeltindivider og som et helhetlig samfunn: Den sosiale orden er på ingen måte gitt en gang for alle eller forankret i «naturtilstanden», men en kontinuerlig produksjon som et resultat av *menneskelig aktivitet*. Men selv om denne «eksternaliseringen» av samfunnets orden er også forankret i biologiske nødvendigheter, er den ikke et resultat av disse. Den sosiale orden, hvordan menneskelig aktivitet gjøres, er et *sosialt produkt* (av mennesket, for mennesket) (1966: 69f). Prosessen hvor eksternaliseringen av all menneskelig aktivitet (og dermed den sosiale orden) oppnår sin objektivitet, og tildeles dermed status som objektiv virkelighet, er «objektiveringen»: Virkeligheten (og dermed samfunnet), slik mennesket kjenner den blir til ettersom den gjentatte ganger produseres gjennom menneskelig aktivitet og etter hvert blir begynner å tas for gitt. Den blir derfor «objektiv» på grunnlag av den aktiviteten som produserer den, eller slik Berger og Luckmann selv formulerer det: «*Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product* (Berger & Luckmann 1966: 78f).» Aktivitet som ikke lykkes med å bli reproducert tilstrekkelig mange ganger til at den kan tas for gitt, forblir subjektiv virkelighet for den eller dem som forsøker å objektivere denne aktiviteten.

Men selv om samfunnet er produktet av menneskelig aktivitet, bidrar det også til produksjonen av mennesket, noe som kommer til uttrykk gjennom «internaliseringen». For at mennesket skal kunne delta i samfunnet og de aktivitetene som produserer det, må det først bli en del av disse og lære hvordan de gjøres: De meningene og oppfatningene som de integrerte samfunnsmedlemmene innehar må gjøres tilgjengelige for de nye, slik at deres subjektive virkelighet (slik de selv betrakter verden) kommer i overensstemmelse med den objektiverte virkeligheten (slik samfunnet betrakter verden) som de integrerte medlemmene har produsert. Først når dette inntreffer kan de nye samfunnsmedlemmene «ta over» den objektive virkeligheten (og dermed samfunnet) som de integrerte allerede bebor (Berger & Luckmann 1966: 149f), samt eksternalisere denne på egen hånd.

Med andre ord må mennesket lære hvordan den sosiale orden i et samfunn produseres før det selv kan produsere den, og dermed delta i det dialektiske forholdet mellom eksternalisering, objektivisering og internalisering som skaper den sosialt konstruerte virkeligheten. I min analyse av identitetsbygging i kapittel 6 anvender jeg disse begrepene innenfor deres opprinnelige, fenomenologiske perspektiv (eller ortodoks konstruktivisme) for å se på hvilke egenskaper som blir tilskrevet ulike identiteter knyttet til folkehøgskolen av informantene.

3.2.1. Legitimering av den sosiale orden

Enhver sosial orden som blir etablert innenfor sosiale institusjoner må, ettersom dens etablerte medlemmer lærer videre de aktivitetene som inngår i den sosiale orden til de nye, også etablere ulike måter som denne kan forklares, rettferdiggjøres og unnskyldes på, altså en *legitimering* av den institusjonelle orden (Berger & Luckmann 1966: 79). Dette henger sammen med institusjoners forankring i deres historiske bakgrunn (slik beskrevet i kapittel 2), ved at *resiprositet* (gjensidig typifisering av ulike handlinger utført av ulike aktører) av menneskelig aktivitet etableres i løpet av den enkelte institusjons virke over en lengre tidsperiode (Berger & Luckmann 1966: 72). Dette skaper også en utfordring for den enkelte institusjon i hvordan dens opprinnelige aktiviteter kan læres videre til nye generasjoner av medlemmer med like sterk legitimitet og relevans som for de opprinnelige medlemmene:

«The original meaning of the institutions is inaccessible to [the new generation] in terms of memory. It, therefore, becomes necessary to interpret this meaning to them in various legitimating formulas. These will have to be consistent and comprehensive in terms of the institutional order, if they are to carry conviction to the new generation (1966: 79).»

Så selv om de opprinnelige historiske forholdene som den institusjonelle orden oppsto i er for lengst over, kan de aktivitetene som inngår i denne likefullt læres videre til de nye medlemmene. Dette forutsetter imidlertid at den objektive virkeligheten slik institusjonen betrakter den, overensstemmer med den subjektive virkeligheten slik det enkelte medlem betrakter den: De må tildeles betydningsfulle roller innenfor institusjonen, hvor deres egne meninger og oppfatninger ikke står i direkte konflikt til dem som deres nye rolle innenfor institusjonen bygger på. Dette innebærer at ny mening blir tilskrevet den institusjonelle orden med det formål å bevare de aktivitetene som oppsto under den gamle institusjonelle orden (Berger & Luckmann 1966: 110).

3.2.2. En interaksjonistisk identitetsforståelse

Selv om jeg benytter meg av Berger og Luckmann sin opprinnelige, fenomenologiske tilnærming til

analysen av den sosialt konstruerte virkeligheten (eller *ortodoks konstruktivisme*) i min egen analyse av identitetsbygging i kapittel 6, anvender jeg deres begrepsapparat innenfor det jeg her betegner som en *interaksjonistisk identitetsforståelse*. Et grunnleggende trekk ved interaksjonisme er at identitet ikke er noe som kan tas for gitt, men må *gjøres* i kontinuerlig samhandling med andre: Det er ikke et sett med egenskaper, en variabel eller en rolle, men et produkt av en eller annen form for sosial aktivitet (West & Zimmerman 1987: 129). I forlengelsen av Goffman (1967; 1971) sin definisjon av *ansikt* som en «positiv» sosial verdi tilskrevet av andre, kan dette knyttes til konseptet om *identitetsarbeid*, hvor sosiale aktører forsøker å bli oppfattet på bestemte måter i bestemte sammenhenger: Man *er* ikke bare det man blir oppfattet som av andre, men *forsøker å være* det man vil bli oppfattet av andre som, noe som kan innebære at sosiale aktører inntar ulike atferdsmønstre i ulike verdener framfor de ulike aktørene innenfor disse (Berger & Luckmann 1966: 192).

Ved å bli oppfattet på bestemte måter i bestemte sammenhenger, kan man også bli stilt til ansvar for de handlingene som har resultert i hvordan man blir oppfattet av andre. Derfor må sosiale aktører kunne produsere såkalte «accounts», eller forklaringer med utgangspunkt i disse handlingene. Scott og Lyman (1968) skiller her mellom *unnskyldninger*, hvor aktøren innrømmer at en bestemt handling er feil eller upassende men ikke godtar ansvaret for den og *rettferdiggjøring*, hvor aktøren godtar ansvaret for en bestemt handling men nekter for at den er så feil eller upassende som oppfattet (Scott & Lyman 1968: 47). I begge tilfeller må aktøren være i stand til å forklare seg når eller om det oppstår tvil rundt den identiteten som de har blitt tildelt av andre (og fortsatt ønsker å bli tildelt), slik at de kan beholde den. Denne forståelsen av identitet kan også knyttes til relasjonen mellom sosiale identiteter og informantenes strategier for å forhandle fram disse på en så fornuftig og meningsfull måte som mulig, i den *konstruktivistisk-interaksjonistiske* tilnærmingen til intervju (slik presentert i kapittel 4). Identitet er derfor ikke noe vi *er* eller *har*, men noe vi *gjør*.

4. Metode

I dette kapittelet introduserer jeg det metodiske grunnlaget for mitt prosjekt, helt fra forberedelser og innledende samtaler med veileder, og gjennom både feltarbeid og analysearbeid. Jeg begrunner *forskningsdesignet* for prosjektet gjennom valg av *casestudie* som tilnærming og hvilket case jeg endte opp med å se nærmere på, samt valg av *kvalitativ metode* som metodisk tilnærming til feltet. Innenfor dette redegjør jeg for min todelte tilnærming mellom *deltakende observasjon* og *dybdeintervju*, hvordan jeg utførte disse i lys av forskerrollen og den metodologiske tilnærmingen jeg har valgt, nemlig *interaksjonistisk etnografi*. Jeg går også nærmere inn på *rekruttering* av informanter til dybdeintervjuene og det *utvalget* jeg endte opp med å bruke i analysen, før jeg redegjør for selve analysearbeidet fra koding og kategorisering, og fram til konseptualisering hvor jeg tar i bruk metaforer for å billedliggjøre funnene fra selve analysen. Avslutningsvis går jeg nærmere inn på *etiske hensyn* og *vurderinger* i møte med feltet og hvordan jeg som forsker har måttet navigere for å unngå større utfordringer med hensyn til behandling av datamateriale i ettertid.

Underveis kommer jeg også til å diskutere oppgavens kvalitetskriterier men hensyn til *gyldighet* (eller validitet), *pålitelighet* (eller reliabilitet) og *overførbarhet* (eller generaliserbarhet). Gyldighet viser til hvorvidt vi finner svar på de forskningsspørsmålene vi velger å stille oss innledningsvis i prosjektet (Tjora 2012: 206), noe som i mitt tilfelle går på hvorvidt analysen bidrar til å besvare spørsmålet om hvordan fellesskaps- og identitetsbygging gjøres, samt min konklusjon bidrar til å utvikle en forståelse av folkehøgskolen som sosial institusjon. Gyldigheten til et prosjekt kan styrkes ytterligere gjennom at deltakerne i prosjektet kan kjenne seg igjen i tolkningene og gå god for disse (Fangen 2010: 238). Pålitelighet viser til hvorvidt resultatene fra forskningen er til å stole på, i den forstand at en annen (uavhengig) observatør enn forskeren selv ville ha lagt merke til (mange av) de samme faktorene og tolket dem på (tilnærmet) samme måte (Fangen 2010: 250). Innenfor samfunnsforskning vil forskeren i flere tilfeller ha et engasjement for temaet, noe som kan være en god ressurs under feltarbeidet, men må gjøres eksplisitt hvordan det senere tas i bruk (Tjora 2012: 203). Overførbarhet viser til hvorvidt tolkningene av de funnene du har gjort lar seg overføre til lignende fenomen for å bidra til en mer generell teoretisk forståelse (Fangen 2010: 255).

4.1. Forberedelser og innledende samtaler

Allerede før våren 2015, da jeg påbegynte arbeidet med en projektskisse til dette prosjektet, hadde jeg bestemt meg for at den norske folkehøgskolen skulle bli tema for min masteroppgave. I utgangspunktet ønsket jeg å se utelukkende på *fellesskapsbygging*, hvor jeg reiste til en

folkehøgskole for å *intervjue* elevene der om hvordan de bygde opp et fellesskap seg imellom. Men i samtaler med veileder ble jeg rådet til å oppholde meg på en folkehøgskole over en lengre tidsperiode for å *observere* elevene i tillegg. Videre refleksjoner rundt problemstillingen gjorde at jeg etter hvert ønsket å undersøke forbindelsen mellom det kollektive (fellesskapet) og det individuelle (identiteten), slik at jeg også måtte se på *identitetsbygging*. Dermed endte jeg opp med å knytte observasjonen til problemstillingen min om fellesskapsbygging og intervjuene til problemstillingen min om identitetsbygging.

Med relativt liten tidligere forskning tilgjengelig på feltet (særlig sosiologisk relevant forskning), samt noe uklare problemstillinger på dette tidspunktet, ble jeg rådet av veileder til å utarbeide en relativt bred og generell *intervjuguide* (se **vedlegg #1**) med utgangspunkt i min egen erfaring fra og kunnskap om skoleslaget. I tillegg måtte jeg utarbeide et *informasjonsskriv* (se **vedlegg #2**) som redegjorde både for bakgrunnen og formålet med prosjektet, hva deltakelse i prosjektet ville innebære, hva som ville skje med informasjonen om de ulike informantene, og at deltakelse i prosjektet var frivillig. Jeg skaffet meg også en egen *diktafon*, slik at jeg kunne ta opp hvert enkelt intervju for transkripsjon i ettertid av feltarbeidet.

4.2. Begrunnelse for valg av case(studie)

Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å ta i bruk ulike strategier for å sikre en viss dybde i datamaterialet, samt begrense det praktiske arbeidet knyttet til innsamling av data. *Casestudier* (fra det engelske ordet «case» som betyr 'tilfelle') er blant de mest utbredte, og innebærer at man går nærmere inn på én bestemt analyseenhet innenfor det feltet man ønsker å studere, gjerne med en kombinasjon av flere kvantitative eller kvalitative metoder (Tjora 2012: 35). For min del betydde det at jeg måtte velge ut én folkehøgskole hvor jeg kunne konsentrere all datainnsamling til prosjektet. Men også tidspunktet for selve datainnsamlingen var vesentlig: Da jeg ønsket å utføre feltarbeid på en folkehøgskole i en tilnærmet normaltilstand, var det avgjørende å reise til skolen på det riktige tidspunktet, hverken for *tidlig* eller for *sent*.

Da jeg selv er en tidligere folkehøgskoleelev, valgte jeg å henvende meg til min gamle folkehøgskole, *Vefsn Folkehøgskole Toppen* i Mosjøen (heretter referert til kun som «Toppen»). Ved å vise til min bakgrunn som tidligere elev, håpet jeg på lettere å få innpass både i undervisningen og andre hverdagslige aktiviteter som fant sted på skolen. Også Anna Grene Aleberg (2003) reiste tilbake til den samme folkehøgskolen hvor hun åtte år tidligere hadde sitt første langvarige møte med Norge: Hun sier at det hun husker fra sin tid som elev kan ha preget henne i den situasjonen

hun befant seg i under feltarbeidet (Aleberg 2003: 31), noe jeg har måttet ta høyde for i min egen forskning. Jeg lot meg inspirere av de minnene jeg hadde fra mitt eget folkehøgskoleår, både i utarbeidelsen av prosjektskissen og intervjuguiden, samt når jeg navigerte meg rundt på skolen under feltarbeidet. Det har vært en enorm styrke ved mitt prosjekt, men jeg kan ikke utelukke muligheten for at det har styrt retningen av arbeidet mitt, noe som kan påvirke hvorvidt funnene mine er pålitelige eller ikke.

Allerede i januar tok jeg kontakt med rektor på Toppen via e-post for å avtale et bestemt tidsrom hvor jeg kunne komme og gjøre feltarbeid på. Jeg visste (som tidligere folkehøgskoleelev) at de to *første* og *siste* ukene av skoleåret var ubeleilig, både for elevene og for meg selv som forsker: Dette er to tidsrom hvor elevene i første tilfelle forsøker å bli kjent med hverandre og tilpasse seg en helt ny skolehverdag, og i siste tilfelle forbereder seg på å forlate denne skolehverdagen og vende tilbake til livet utenfor folkehøgskolen, slik at de befinner seg i en relativt kaotisk tilstand. Det ble derfor viktig å finne fram til en tidsperiode utenfor disse to, samt ferier og annen organisert aktivitet hvor elevene var borte fra skolen.

Etter en lengre korrespondanse via e-post med rektor (som etterhvert ble overlatt til undervisningsleder) fant vi et tidsrom hvor jeg kunne oppholde meg på skolen, parallelt med undervisning og annen organisert aktivitet. Resultatet av disse samtalene ble et fem dager langt feltarbeid i perioden 8. til 12. April, hvor jeg bodde på min gamle folkehøgskole, spiste alle måltider sammen med elevene og lærerne der, og fulgte dem i deres hverdag. På dette tidspunktet hadde elevene også tilpasset seg hverdagen og livet på folkehøgskolen så godt som de overhodet kunne før tiden deres på skolen tok slutt: Dette hadde nødvendigvis ikke vært tilfelle om jeg hadde reist til skolen i løpet av høsten, noe som både ville satt begrensninger for hvor mye data jeg kunne samle inn, hvorvidt jeg kunne benyttet meg av to ulike metoder, eller gyldigheten i funnene mine.

Toppen er også en *frilynt folkehøgskole*, en sekulær utdanningsinstitusjon hvor ingen obligatoriske aktiviteter er ledsaget av noe misjonsmotiv ut fra et bestemt livssyn, slik som ved de kristne folkehøgskolene. Til tross for dette vil jeg argumentere for at mitt prosjekt lar seg overføre også til disse, da mine problemstillinger forsøker å besvare spørsmål knyttet til *interaksjon mellom elevene*, og ikke bestemte livssyn eller religiøse oppfatninger. Mer utfordrende vil det kunne være å overføre prosjektet til folkehøgskolen i noen av de andre nordiske landene som også har en etablert folkehøgskoletradisjon, altså *Danmark*, *Finland* eller *Sverige*. Det er et poeng å avgrense prosjektet til den *norske* folkehøgskolen fordi folkehøgskolen i disse landene er underlagt andre nasjonale informasjonskontor, og ikke minst et annet juridisk og politisk lovverk enn de norske.

4.3. Begrunnelse for valg av metode

Under feltarbeidet tok jeg i bruk en todelt *metodisk* tilnærming til feltet, nemlig *deltakende observasjon* og *dybdeintervju*. Ved å velge en todelt tilnærming var det mulig for meg å få kunnskap både om hverdagslige aktiviteter på en folkehøgskole, samt hvordan elevene fortalte om hverdagen og livet sitt på skolen. Jeg utelukket ganske tidlig å ta i bruk kvantitative metoder i mitt prosjekt, da de temaene jeg ønsket å få kunnskap om, fellesskaps- og identitetsbygging, er *sosiale prosesser* som en kvantitativ tilnærming ikke ville vært optimal å ta i bruk for å se nærmere på i detalj. Jeg ønsket å velge metoder som var tilpasset de problemstillingene jeg hadde formulert på dette tidspunktet, som dreide seg om *interaksjon* i fellesskap og *konstruksjon* av identitet, altså kvalitative prosesser.

4.3.1. Deltakende observasjon

Observasjonsstudier som metode har sitt opphav i antropologien, som oftest benyttet for å studere bortgjemte, eller «primitive» stammesamfunn i land og regioner langt utenfor den vestlige sivilisasjonen. Innenfor sosiologien fikk metoden sitt inntog under Chicagoskolen, en gruppe sosiologer preget av metodisk og tematisk *eklektisme* som tok i bruk det som var tilgjengelig av metoder og perspektiver (Tjora 2012: 45). Et ord som brukes synonymt med observasjon er *etnografi*: I denne oppgaven brukes derimot etnografi synonymt med casestudier, altså en helhetlig metode hvor flere enn kun en (kvalitativ) metode tas i bruk. Med begrepet *deltakende observasjon* signaliseres det at forskeren også i noen grad deltar i de observertes aktiviteter (Tjora 2012: 55).

Som forskningsmetode etterstreber deltakende observasjon å «studere menneskers samhandling og språkbruk uten at forskeren påvirker samhandlingen eller talemåten i så sterk grad som i et intervju eller i en spørreundersøkelse (Fangen 2010: 9).» Gjennom å holde seg på avstand og ikke avbryte eller forstyrre de observerte mer enn nødvendig, skal forskeren gjengi den sosiale interaksjonen i sin opprinnelige kontekst på en så virkelighetsnær måte som mulig: Denne ambisjonen var også retningsgivende for min egen opptreden i møte med feltet, ved at jeg unngikk å gripe inn eller delta i de aktivitetene som elevene inngikk i, med noen få unntak.

I møte med feltet må forskeren produsere *feltnotater* (Fangen 2010: 102), som i ettertid skal samles i en *feltdagbok*, sammen med ens egne refleksjoner rundt feltet (Tjora 2012: 62): Dette er datamaterialet i observasjonsstudier, og det er derfor viktig å gi *beskrivelser* av det som skjedde, heller enn å gi *vurderinger* (Fangen 2010: 103f), som jeg også etterstrebet i møte med feltet.

4.3.2. Dybdeintervju

Den aller vanligste metoden benyttet innenfor kvalitativ forskning er *dybdeintervju*, som Tjora (2012) beskriver med det formål å «skape en avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme, [...]», samt å «få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora 2012: 104)». Poenget med dybdeintervjuet er å føre en samtale med en eller flere informanter som gir forskeren bedre innsikt i og oversikt over det aktuelle temaet som prosjektet deres dreier seg om. Slik Kvale (1996) påpeker så er det gjennom samtalen at mennesker interagerer, stiller og besvarer spørsmål, blir kjent med andre mennesker, deres erfaringer, følelser, håp og ikke minst *livsverden* (Kvale 1996: 5): Forskeren er ute etter å se verden fra informantens ståsted, samt forstå deres opplevelser og refleksjoner rundt disse (Spradley sitert i Tjora 2012: 105).

Dybdeintervjuet deles grovt sett inn i tre deler: **1) Oppvarmingsspørsmål**, hvor forskeren samler inn grunnleggende informasjon om informanten slik som alder, bosted, utdanning, yrke, sivilstatus og andre demografiske variabler som kan danne grunnlag for nye spørsmål, **2) Refleksjonsspørsmål**, hvor forskeren stiller «de store spørsmålene» som de ønsker å få svar på i forbindelse med sitt prosjekt, gjerne supplert med noen spontane *oppfølgingsspørsmål* underveis, og **3) Avrundings-spørsmål**, hvor forskeren runder av selve refleksjonen og stiller noen mindre kompliserte spørsmål om veien videre, eventuelt forklarer hva som skjer med datamaterialet og prosjektet videre (Tjora 2012: 112f): I selve intervjusituasjonen lyttet jeg spesielt etter tema som intervjuguiden ikke berørte, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål for å avdekke «det uventede» i datamaterialet (noe jeg kommer tilbake til i neste avsnitt). Disse blir samlet i en *intervjuguide*, som viser de ulike temaene forskeren ønsker å gå nærmere innpå i selve intervjuet: Den kan enten inneholde noen få, generelle spørsmål eller mange og svært detaljerte spørsmål, avhengig av det forskningsdesignet som forskeren har valgt (Kvale 1996: 129).

I etterkant av hvert intervju må det produseres en *transkripsjon* som gjengir intervjuet i sin helhet: Dette er datamaterialet i intervjuundersøkelser, og det er derfor viktig å inkludere informasjon om stemningen under intervjuet gjennom *visuelle ledetråder*, slik at man unngår å miste informasjon i «oversettelsen» fra muntlig til skriftlig språk (Tjora 2012: 145).

4.4. Begrunnelse for metodologisk tilnærming

Den overordnede *metodologiske* tilnærmingen jeg har benyttet meg av i analysearbeidet er det Margareta Järvinen og Nanna Mik-Meyer (2005) betegner som en *konstruktivistisk-interaksjonistisk*

tilnærming, skissert etter fem ulike nøkkelområder for hvordan forskeren kan strukturere sin analyse av datamateriale fra både **observasjon** (Järvinen & Mik-Meyer 2005) og **intervju** (Järvinen 2005). I denne oppgaven betegner jeg denne tilnærmingen som *interaksjonistisk etnografi*.

4.4.1. En konstruktivistisk-interaksjonistisk tilnærming til observasjonsmateriale

Järvinen og Mik-Meyer (2005) skisserer følgende fem nøkkelområder for en konstruktivistisk-interaksjonistisk tilnærming til observasjonsmateriale: 1) *formål*, 2) *institusjoners betydning*, 3) *oppfattelsen av individet*, 4) *oppfattelsen av språket* og 5) *den sosiale verdens «objektivitet»* (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 97-120). Disse nøkkelområdene har jeg etterstrebet å følge i min analyse av fellesskapsbygging (i kapittel 5), hvor jeg ser nærmere på hvordan elevene interagerer som et eget fellesskap gjennom de hverdagslige aktivitetene som de inngår i.

Formålet med den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen er å analysere hverdagslige aktiviteter som sosiale aktører produserer gjenkjennelige mønstre for, gjennom *sosial interaksjon*: Det er forskerens mål å lete etter beskrevet erfaring på bakgrunn av felles deltakelse mellom de studerte, ved å fokusere på *sosiale praksiser*. Den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen fokuserer også på **institusjoner**, eller nærmere bestemt *relasjonen mellom* de studertes praksis og den institusjonelle konteksten de interagerer i:

Järvinen og Mik-Meyer (2005) angir her to hovedretninger for å utforske relasjonen mellom institusjoner og de studertes sosiale praksiser. Den første, som vektlegger praksisdelen av tilnærmingen, finner vi innenfor *etnometodologi*: Forskeren konsentrerer seg her om hvordan verden blir «talked into being» for å se på hvordan verden blir produsert gjennom samtale og annen sosial interaksjon (2005: 99). Med utgangspunkt i Harold Garfinkel utforskes all interaksjon (f.eks. samtaler) hvor de studerte konstruerer – altså håndterer, opprettholder og forandrer – sosiale strukturer. Den andre, som vektlegger institusjonsdelen av tilnærmingen, finner vi innenfor *samtaleanalyse*: Med utgangspunkt i Erving Goffman sine dramaturgiske analyser, ser forskeren på hvordan institusjoner skaper rammer for sosial interaksjon, og dermed både begrensninger og muligheter: De sosiale aktørene må kontinuerlig forholde seg til den sosiale konteksten, og de interagerer med utallige standarder for akseptabel oppførsel. Disse er retningsgivende, men *ikke* bestemmende for hva som kan sies og gjøres. I min analyse av fellesskapsbygging vil begge disse retningene være interessante, i den forstand at det fellesskapet som elevene interagerer i er betinget av de institusjonelle rammene som folkehøgskolen tilbyr dem.

Den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen fokuserer også på **sosiale identiteter** og ulike

sosiale aktørers *posisjonering* på forskjellige felt: Selvet blir med andre ord ikke en størrelse som kan tas for gitt, men et resultat av situasjonsbestemte tilfeldigheter og interaksjonsritualer: Det stammer ikke fra dets eier, men den arenaen som individets handlinger kommer til uttrykk i. Forskeren undersøker hvordan identiteter blir *konstruert* gjennom sosial praksis og den sosiale konteksten, for å avdekke hvordan forskjellige «selver» utfolder seg og interagerer på forskjellige sosiale arenaer, samt hvordan aktørene veksler mellom forskjellige «institusjonelle repertoar» i deres selvkonstruksjon.

Et annet punkt som den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen fokuserer på er **språklig samhandling**: Istedenfor å være en refleksjon av en individuell eller sosial virkelighet, er språket både konstituert *av* og konstituerende *for* den samme virkeligheten. I dette ligger det at språket er *anti-kognitivt*, ved at meningskonstruksjon gjennom samtale ikke analyseres som et resultat av mentale prosesser, men som sosial (sam)handling. I dette ligger det også at språket er *delt* mellom «utsagn» og «handling», ved at samtalen kan både analyseres som beretning og beskrivelse av **a)** den konkrete begivenheten og handlingen den beskriver og **b)** det som disse beretningene og beskrivelsene gjør. Til sist ligger det i dette at språket er *retorisk organisert*, ved at konkurrerende utsagn kjemper om å få status som mer virkelige enn andre: Det blir derfor hensiktsmessig å avgjøre hvordan «det virkelige» konstrueres og gjøres overbevisende.

Et siste punkt i forlengelsen av dette er hvordan den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen betrakter den sosiale verdens «objektivitet»: Forskeren etterstreber å analysere **den «objektiverte» virkeligheten** som kontinuerlig blir produsert gjennom menneskelig interaksjon (se delkapittel 3.2. for mer om dette). Her blir en *sosialt konstruert verden* den eneste verden vi som sosiale aktører og forskere kan oppfatte, og den eneste erfaringen vi kan jobbe med en «sosialt konstruert» erfaring, i motsetning til de studertes erfaring «slik som den faktisk er».

4.4.2. En konstruktivistisk-interaksjonistisk tilnærming til intervjumateriale

Järvinen (2005) skisserer følgende fem nøkkelområder for en konstruktivistisk-interaksjonistisk tilnærming til intervjumateriale: 1) *interaktiv intervjuform*, 2) *sosial identitet og sosiale strategier*, 3) *fortellingens plott*, 4) *meningsinnhold og meningsproduksjon* og 5) *toleranse for kompleksitet* (Järvinen 2005: 27-48). Disse nøkkelområdene har jeg etterstrebet å følge i min analyse av identitetsbygging (i kapittel 6), hvor jeg ser nærmere på hvordan elevene konstruerer ulike identiteter gjennom de fortellingene de presenterer som knyttet til folkehøgskolen, sammenlignet med tilsvarende fortellinger utenfor skoleslaget.

Den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen fokuserer på **interaksjonen** mellom forskeren og informanten, hvor begge er en «medprodusenter» av viten: Dette innebærer at datamaterialet blir preget av forskeren og informanten(e) i fellesskap, og hvordan de interagerer i selve *intervjusituasjonen*. Det er et (sosialt) møte hvor minst to sett med forutsetninger, holdninger og interesser brytes mot hverandre, erfaringer blir fortolket og mening blir skapt. Forskeren og informanten derfor *går i dialog* med hverandre, og sammen skaper et sosialt produkt i brytningspunktet mellom de forutsetningene, holdningene og interessene som møtes.

Også den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen til intervjuundersøkelser fokuserer på **sosiale identiteter**, men her sett i sammenheng med «sosiale strategier»: Inspirert av Goffman (1967) sitt dramaturgiske perspektiv, analyseres intervjuet som en *forhandling* preget av «facework», hvor forskeren skal sikre at informanten ikke «taper ansikt» under selve intervjuet (Järvinen 2005: 30). Informantenes fortellinger ansees som forsøk på å forhandle fram en så fornuftig og meningsfull sosial identitet som mulig. De kan derfor ikke forventes å presentere et *essensielt* selv, men snarere et *foretrukket* selv. Slik Goffman (1967) definerer *ansikt* (eller «face»), kan vi forstå det som en «positiv» sosial verdi som en person tilskrives av andre på bakgrunn av det de blir oppfattet som å enten ha gjort eller sagt (Goffman 1967: 5). I møte med forskeren posisjonerer informantene seg selv og andre som inngår i deres fortelling på den måten de finner mest hensiktsmessig i enkeltsituasjonen: Informantene forsøker på den måten å påvirke forskeren ved «inntrykksstyring», både gjennom sine utsagn og sine handlinger.

For å analysere sosiale identiteter kan vi ta i bruk to ulike metoder. Den første er å lete etter såkalte «accounts» (Scott & Lyman 1968), eller *legitimerende forklaringer*: Disse har til formål å påvise at informantens handlinger ikke var så uakseptable eller uforståelige som først antatt (rettferdiggjøring), eller at de ikke kan stilles til ansvar for dem, hvis handlingene var så uakseptable eller uforståelige som først antatt (unnskyldning). Den andre er å se på *kategorisering* av medlemskap som inngår i sosiale møter: Informantene blir posisjonert og posisjonerer seg selv som tilhørende spesifikke sosiale kategorier, assosiert med spesifikke og kulturelt definerende aktiviteter og egenskaper. Dette innebærer at man kan tilføye kategorier og aktiviteter til egenskaper og holdninger, og omvendt. Kategorisering forekommer i *alle* intervju, og er et viktig ledd i forskeren og informantens forsøk på å forstå hverandre.

Den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen fokuserer også på intervju som **narrativ**, enten som én fortelling eller flere mindre fortellinger i et og samme intervju. Dette gjør forskeren ved å lete etter fortellingens «plott», som rangerer fortellingens enkeltstående deler til en helhet,

gjørne fra *start* til *slutt*: Forskeren vil forsøke å oppmuntre informanten til å *fortelle* historier, hjelpe dem å *utvikle* og *avklare* disse historiene og i den endelige analysen finne fram til historienes narrative struktur, eventuelt *videreutvikle* de historiene som blir fortalt i den endelige publikasjonen (Kvale 1996: 274). I de fleste intervju hvor informanten går nærmere inn på sin egen livshistorie er det vanlig å lete etter såkalte «konversjonsnarrativ», for eksempel som en utvikling fra en tilstand (et ulykkelig liv), gjennom en forandring og til en ny tilstand (et lykkelig liv). Livshistorier kan ikke bare ses som refleksjoner av individuell erfaring, men også som uttrykk for allerede eksisterende kulturelle diskurser.

Den konstruktivistisk-interaksjonistiske tilnærmingen fokuserer like mye på **meningsproduksjon**, (intervjuets «hvordan»), som på **meningsinnhold** (intervjuets «hva»): Begrepet *narrativ praksis* beskriver den fortelleraktiviteten som informanten(e) trekker på gjennom de sosiale og kulturelle ressursene de har tilgjengelige, og i hvilken regi fortellingen blir produsert. Et sentralt utgangspunkt for denne tilnærmingen (slik nevnt i forrige delkapittel) er at språket både reflekterer og skaper den sosiale virkelighet. Med andre ord er det å beskrive mening det samme som å tilskrive mening («description» becomes «inscription»). Forskeren kan derfor ikke bare fokusere på fortellingens *innhold*, men må også se nærmere på dens *kontekst*, *form* og *funksjon*.

Selv om den konstruktivistisk-interaksjonistiske forskeren forsøker å motstå impulsen til å tilsløre plagsomme uklarheter, anomalier, uregelmessigheter og inkonsistenser ved hjelp av storstilte, altfavnende modeller, er det likevel umulig å forestille seg en forskningsmessig forståelse som er *upåvirket av teori*: Et empirisk datamateriale vil alltid være formet av det forskningsprosjektet som har generert det, som resultat av både konstruksjoner, fortolkninger og spesifikk terminologi, og dermed gjennomsyret av teori. Å etterstrebe en tilnærming som gir plass til *det uventede* i datamaterialet er ikke det samme som å møte et forskningsfelt uten en forforståelse, teoretisk eller annen forståelse, men å utvise en **toleranse for kompleksitet**. Bevissthet rundt dette kan også bidra til å styrke påliteligheten til mine funn.

4.5. Feltarbeid og rekruttering av informanter

På første dag av feltarbeidet fikk jeg muligheten til å introdusere meg selv for elevene under *morgensamlingen*, hvor elever og lærere møtes hver dag for å gi og motta informasjon om det som skal skje i løpet av dagen, samt høre på elevpresentasjoner og synge allsang. Her fikk jeg fortalt litt om meg selv, informert om at jeg var tidligere elev ved skolen og nå var masterstudent i sosiologi, forklart prosjektet mitt ovenfor elevene og nøyaktig hva jeg var kommet for å gjøre. Først

informerte jeg dem om observasjonen, og at jeg kom til å sitte på fellesarealene og se og høre på det som ble gjort og sagt, for så å skrive ned dette. Jeg la til at observasjonene kom til å bli anonymisert og bearbeidet i ettertid, slik at ingen av de elevene som hadde blitt observert kunne bli gjenkjent etter at oppgaven var levert.

Til sist informerte jeg dem om intervjuet, og at det var blitt hengt opp en liste i peisstua med ulike tidspunkt hvor de elevene som måtte ønske å bli intervjuet selv kunne skrive seg opp. Ved å la dem skrive seg opp på egenhånd benyttet jeg meg av det jeg vil betegne som et *tilgjengelighetsutvalg*, hvor forskeren tar imot og intervjuer de informantene som både har tid og mulighet til å la seg intervju (som altså er *tilgjengelige*). Denne lista ble fylt opp allerede på første dag, slik at jeg måtte utvide antall tidspunkt som var tilgjengelige for de som fremdeles hadde interesserte av å la seg intervju. I løpet av feltarbeidet utførte jeg totalt **20** dybdeintervjuer med elever på skolen, hvorav utdrag fra **15** av disse er blitt brukt i min analyse av identitetsbygging i kapittel 6. Lengden på intervjuene varierte veldig, fra det korteste som varte i totalt **17 minutter** til det lengste som varte i totalt **1 time** og **23 minutter**. Samtlige av intervjuene ble også tatt opp med diktafon for transkripsjon i ettertid av selve feltarbeidet.

Katrine Fangen (2010) påpeker faren med å «rapportere alt» ved at feltarbeidet kan bli teoriladet, så vel som en større byrde senere når forskeren skal forsøke å analysere materialet på en systematisk måte (Fangen 2010: 103). Denne bekymringen tilbakeviser derimot Margaretha Järvinen (2005) når hun påpeker en forskningsmessig forståelse som er upåvirket av teori er umulig å forestille seg (se forrige avsnitt). Jeg gjorde selv et forsøk på å skrive ned og spørre om så mye som overhodet mulig, slik at jeg senere kunne gå *refleksivt* inn i materialet og utforske hvordan det hadde blitt til (Tjora 2012: 217). Det er vesentlig å påpeke at datamaterialet ikke er «samlet inn» som sådan, men *generert* i møtet med feltet, skapt fortløpende av forskeren gjennom deres interaksjon med de studerte: Min rolle som forsker har også blitt påvirket, både *metodisk* gjennom de avgjørelsene jeg har fattet i løpet av feltarbeidet og *metodologisk* gjennom hvordan jeg har analysert datamaterialet i ettertid.

I de følgende avsnittene redegjør jeg for min rolle som forsker, både som *observatør* og *intervjuer*, samt det utvalget av informanter jeg endte opp med. En av de mest betydelige utfordringene gjennom mitt prosjekt har vært å reflektere rundt min egen bakgrunn som folkehøgskoleelev, og ikke minst tidligere elev ved den samme skolen som jeg utførte feltarbeid på. Ved at jeg valgte å forske på min egen folkehøgskole, eller «min egen kultur» slik det også kan formuleres, ble det spesielt viktig å være oppmerksom på hvordan både *skolen*, altså de fysiske arealene, lærerne og de

ansatte (hvorav jeg kjente flere fra tidligere) og *elevene*, som en del av den samme folkehøgskoletradisjonen som meg selv, kunne påvirke resultatene fra både feltarbeidet underveis og analysearbeidet i ettertid.

4.5.1. Observatørrollen

Når jeg observerte elevene ved Toppen og bodde på skolen, spiste alle måltider sammen med dem og fulgte dem i hverdagen, inngikk jeg i det som betegnes *fulltidsdeltakende observasjon*: Denne varianten av observasjon er modellert etter den klassiske antropologiske måten å gjøre feltarbeid på, hvor hensikten er å studere et sosialt liv i et holistisk (helhetlig) perspektiv, slik at alt som skjer er potensielt sett interessant for studien (Fangen 2010: 118). Det var derfor nødvendig at jeg fikk introdusert meg for elevene under første dag av feltarbeidet, slik at ingen skulle være i tvil om *hvem* jeg var, eller *hvorfor* jeg var på skolen. Gjennom denne introduksjonen håpet jeg på å opparbeide meg tillit blant elevene, slik at jeg lettere kunne få uformell tilgang til feltet (Leseth & Tellman 2014: 123). Jeg håpet også på at det kunne bidra til å gjøre min tilstedeværelse langt mindre påtrengende for elevene, slik at jeg i større grad kunne observere dem «backstage» (Goffman 1974). Lærerne fungerte her som *portvakter* (Fangen 2010: 67) ved at de hjalp til med å innlemme meg i uformelle samtaler med elevene, slik at jeg hadde lettere for å etablere relasjoner til enkelte av elevene, og fikk dermed en noe lettere tilgang til feltet. Selv om jeg hadde forhåndsetablerte relasjoner til de fleste av lærerne på skolen var dette uproblematisk for feltarbeidet, ved at jeg etterstrebet å holde like mye avstand til dem som til elevene.

Ved at jeg deltok sosialt sammen med både elever og lærere, men ikke i spesielle aktiviteter knyttet til linje- eller valgfag (med noen få unntak), ble jeg det som kan betegnes som en *delvis deltakende observatør* (Fangen 2010: 74): Ved samtlige av måltidene satt jeg sammen og pratet med elevene og lærerne, men som en hovedregel inngikk jeg ikke mer i deres aktiviteter enn strengt talt nødvendig. Jeg plasserte meg rundt omkring på ulike sitteplasser både i peisstua og matsalen, hvor jeg skrev ned både det jeg hørte og så fortløpende. I feltnotatene forsøkte jeg å beskrive så mye av det som foregikk som overhodet mulig, noe som til tider ble veldig krevende avhengig av aktivitetsnivået.

Jeg må også ta høyde for hvordan min tilstedeværelse kan ha påvirket interaksjonen elevene imellom: Både med hensyn til hva de *ikke gjorde* på grunn av at jeg var der, så vel som hva de *faktisk gjorde* på grunn av at jeg var der. Uavhengig av min rolle som forsker og tidligere elev ved Toppen, så var jeg en «outsider» i den forstand at jeg var hverken en del av elevkullet, lærerstaben eller hverdagen på skolen. Derfor kan det være mulig at elevene til tider «showet» for meg, med det formål å «vise fram skolen» på en bestemt og ønskelig måte, samtidig som at de unngikk å vise den

fram på andre og muligens mindre ønskelige måter.

Cato Wadel (1991) betegner refleksjoner rundt egen bakgrunn i møte med feltet som det «å være sosiolog på seg selv», noe som inkluderer **1)** bevissthet rundt sitt eget rollerepertoar og hvilken rolle en blir tildelt av informantene, **2)** evnen til å utnytte seg selv som informant i kraft av de rollene de tar eller blir gitt, og ikke minst **3)** oppmerksomhet på hvordan ens egne kulturelle kategorier dirigerer hva en observerer (Wadel 1991: 59). Selv om jeg hadde introdusert meg som tidligere elev ved Toppen og nåværende forsker, var det ikke denne rollen som ble tildelt meg av elevene hele tiden under feltarbeidet: Jeg ble innlemmet i et par aktiviteter av elevene ved enkelte anledninger, selv om jeg forsøkte å unngå nettopp det.

Ved én anledning deltok jeg i undervisningen sammen med teaterelvene, på forespørsel fra en av lærerne på teaterlinja. Det var denne linja jeg selv gikk da jeg var elev ved Toppen, slik at jeg lyktes å gjennomføre flere av de øvelsene som ble gjennomgått, om noe haltende til tider. Ved to andre anledninger deltok jeg i spillet «Cards against humanity» som en bestemt gruppe elever spilte med jevne mellomrom under oppholdet mitt på skolen. Det var riktignok på forespørsel fra elevene selv at jeg deltok, i begge tilfeller rett etter ulike måltid mens stemningen blant elevene var rolig og avslappet. Ved én annen anledning fikk jeg også forespørsel fra en av elevene om å bistå med å «drepe» en annen elev som en del av den organiserte leken «Killer» (se delkapittel 5.1.1. for mer om dette). Tjora (2012) adresserer denne egenskapen gjennom begrepet *interaktiv observasjon*, da det i enhver observasjonssituasjon hvor observatøren er synlig for de observerte vil forekomme noe sosial interaksjon, nettopp fordi situasjonen er gjensidig av natur (Tjora 2012: 56).

4.5.2. Utvalg av informanter

Tjora (2012) påpeker at utvalget i casestudier avgrenses av en naturlig enhet som eksisterer uavhengig av undersøkelsen (Tjora 2012: 146), i mitt tilfelle *elever som har påbegynt et hel- eller halvårskurs ved Toppen i løpet av skoleåret 2014/2015*. Informantene i utvalget mitt kommer fra svært ulike bakgrunner i samfunnet forøvrig: Noen har nettopp fullført videregående skole, andre har jobbet noen år etterpå, og noen har til og med studert ved universitetet før de begynte på folkehøgskole. Enkelte beskrev seg som faglig sterke og generelt glad i skolearbeid, mens andre hadde slitt med dårlige karakterer og prestert mindre godt gjennom videregående skole. Noen av informantene hadde også droppet ut av videregående skole og høyere utdanning av den grunn eller andre årsaker.

Mens noen hadde hatt et relativt godt liv før de begynte på folkehøgskolen, hadde andre slitt med

både fysiske og psykiske lidelser hele sitt liv. Enkelte hadde også vært engasjert i en rekke aktiviteter og organisasjoner ved siden av skolen, mens andre ikke hadde fylt dagene med noe annet enn skole. For noen hadde livet før folkehøgskolen vært veldig utfordrende, mens den for andre hadde grenset til det kjedsommelige. Også motivasjonen for å begynne på folkehøgskole var ulik, fra de som bare hadde lyst på en pause fra videre arbeid og studier, til de som bare ønsket å komme seg bort fra et vanskelig miljø. Noen hadde fattet beslutningen selv, mens andre hadde fått beslutningen fattet for dem og akseptert dette.

Med andre ord var det ingen absolutt fellesnevner for informantene, utenom at de befant seg i aldersgruppen **18** til **24** år og hadde påbegynt enten et **hel- eller halvårskurs** på folkehøgskole. Dermed blir det også vanskelig å beskrive den typiske elev sitt liv før folkehøgskolen, utover å konkludere med at deres hverdag *før* folkehøgskolen ikke var den samme som deres hverdag *på* folkehøgskolen. Fire av informantene, «Dina», «Erik», «Liv» og «Unni» var såkalte «*andreårselevsstipendiater*», tilsvarende en lærings- eller undervisningsassistent med arbeidsoppgaver som for eksempel å assistere eller vikariere for lærerne i undervisningen, eller bedrive sosialt arbeid i den klassen som de selv tilhørte.

4.5.3. Intervjusituasjonen

Ved ankomst fikk jeg tildelt et eget rom av lærerne, «Pratehulen» som lå utenfor de to fellesarealene, hvor jeg kunne ta med de av informantene som ønsket å la seg intervju i enerom. Etter å ha skrevet seg opp på lista i peisstua til et gitt tidspunkt, møtte hver informant opp ved siden av denne. Deretter lot jeg informanten velge hvor han eller hun ønsket å la seg intervju: De av elevene som ønsket å la seg intervju i mer private omgivelser tok jeg med til Pratehulen, mens de som ikke hadde noe imot å la seg intervju i fellesarealene eller ikke hadde noen formening tok jeg med til matsalen. To av intervjuene ble også utført i andre deler av hovedbygget som kan regnes for private omgivelser: Et nede i auditoriet og et inne på personalrommet. Dette var viktig for at informanten skulle føle seg trygg i sine omgivelser, slik at det kunne oppstå en avslappet stemning i selve intervjusituasjonen (Tjora 2012: 120). I noen få tilfeller hvor informanten ikke møtte opp til avtalt tid, spurte jeg de elevene som satt i peisstua på det tidspunktet om en av dem kunne tenke seg å ta informanten sin plass, hvorpå det meldte seg noen umiddelbart hver gang dette skjedde.

I det øyeblikket vi hadde satt oss ned lot jeg informanten først lese gjennom *informasjonsskrivet* jeg hadde utarbeidet i forkant, som de måtte signere med navn før selve intervjuet kunne begynne. Etter at informasjonsskrivet var signert, skrudde jeg på diktafonen og startet opptaket før jeg fortalte dem hvordan intervjuet var strukturert. Deretter opplyste jeg dem om at de gjerne kunne komme med

digresjoner eller annen informasjon som de mente at kunne være relevant underveis, og at de kunne velge ikke å besvare spørsmål de opplevde som enten ubehagelige eller upassende.

Til forskjell fra observasjonen var intervjuene langt mer «frontstage» (Goffman 1974), ved at jeg som forsker satt ansikt til ansikt med elevene: De som representanter for folkehøgskolen og meg selv som representant for akademien eller verden utenfor folkehøgskolen, slik at langt mer «sto på spill» under intervjuene enn ellers i feltarbeidet. De ulike intervjuene utartet seg svært forskjellig: Enkelte pratet veldig mye og gav lange, fyldige beskrivelser av livet på folkehøgskolen og hverdagen som fulgte med. Andre sa knapt noe som helst og gav korte, presise svar på det jeg spurte om. Jeg fulgte intervjuguiden og stilte mer eller mindre utelukkende de spørsmålene jeg hadde planlagt på forhånd, med noen få unntak hvor informanten sa noe jeg oppfattet som avvikende, interessant eller overraskende: I disse tilfellene stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å utforske «det uventede» ytterligere.

En av farene som kan ha inntruffet under intervjuene er blant annet knyttet til det faktum at relasjonen mellom informanten og forskeren er en *intervjuerstyrt, asymmetrisk relasjon*: Ved å sette seg ned med en forventning om å bli stilt spørsmål som de skal svare på heller enn å «snakke om løst og fast», kan det oppstå en *asymmetrisk formalisme* hvor informanten oppfatter intervjusituasjonen som langt mer formalistisk enn det forskeren i utgangspunktet hadde håpet på (Tjora 2012: 135). Det er derfor en mulighet at flere av informantene mine har gått inn i situasjonen med en forventning om at jeg som forsker kun ønsker å få svar på de spørsmålene jeg stiller dem, og derfor holdt tilbake noen refleksjoner de har oppfattet som irrelevant for å svare på spørsmålet, selv om jeg tidligere har opplyst om at også disse er velkomne.

Dette kan også knyttes til en annen fare som kan ha oppstått under intervjuene, nemlig det Lisbeth Elvira Levang (2015) kaller for *intervjuereffekten*: Flere av informantene kan, i forlengelsen av at intervjuene var langt mer «frontstage» enn det observasjonen var, samt den asymmetriske formalismen beskrevet ovenfor, ha forsøkt å svare «riktig» på spørsmålene og samtidig unngå å svare «feil», enten ved å gi et svar som de antok eller trodde at jeg *ønsket å høre* eller et svar som de antok eller trodde var *forventet av dem* å gi (Levang 2015: 40). Dermed kan enkelte svar som informantene på forhånd vurderte som enten upassende eller uventede ha gått tapt i møte med feltet. Dette tilsvarer det som i samfunnsvitenskapene har blitt kjent som *Hawthorneeffekten*, hvor det å bli undersøkt i seg selv frambringer endringer i atferd hos de undersøkte (Hellevik 2002: 93f).

4.6. Analysearbeid

I etterkant av feltarbeidet begynte jeg med å bearbeide feltnotatene og sammenfatte en feltdagbok, samt transkribere dybdeintervjuene. Det var viktig å komme i gang med bearbeiding av feltnotatene først, mens opplevelsen av hverdagen på Toppen satt ferskt i minne: Da jeg hadde etterstrebet en *deskriptiv* tilnærming til observasjonen, primært gjennom å skrive ned det som ble gjort og sagt, inkluderte jeg ikke vurderinger av de hendelsene som fant sted underveis i feltarbeidet. Dette gjorde jeg i etterkant, samtidig som å overføre feltnotatene fra håndskrevne feltdagbøker over til et digitalt dokument. Ved at vurderinger av datamaterialet ikke ble skrevet ned fortløpende sammen med observasjonene, kan det ha påvirket gyldigheten til feltnotatene i ettertid under selve analysearbeidet.

Når jeg hadde gjort meg ferdig med å sammenfatte en feltdagbok med egne kommentarer i digital utgave, begynte jeg å transkribere dybdeintervjuene. Opptakene hadde varierende lydkvalitet, noe som ble mest påvirket av støy i bakgrunnen under de intervjuene som ble utført i matsalen på skolen. I samtlige av intervjuene har jeg benyttet meg av såkalt *grovtranskripsjon*, hvor man forsøker å gjengi det som informanten sier helt ordrett uten å endre for mye på språklige formuleringer: Det er vesentlig at meningsinnholdet i hver enkelt ytring ikke blir forstyrret i oversettelsen fra muntlig til skriftlig språk. Andre detaljer forbundet med såkalt *fintranskripsjon*, slik som latter, nølelyder, overlapp i samtalen, pauser og smattelyder har blitt utelatt fra mine transkripsjoner, både for å begrense arbeidsmengden knyttet til å transkribere datamaterialet, og fordi ingen av mine forskningsspørsmål krever datamateriale med et slikt detaljnivå.

Underveis i analysearbeidet har jeg også sammenfattet det her jeg velger å betegne som en *masterdagbok*, hvor jeg har skrevet ned spontane refleksjoner knyttet til både feltarbeidet og de ulike stadiene av analysearbeidet. Her har jeg også utviklet det konseptet som jeg knytter til de ulike narrative i min analyse av identitetsbygging i kapittel 6, nemlig **liberaliseringsprosessen**. I de følgende avsnittene redegjør jeg for selve analysearbeidet: Dette innebærer både en *dekontekstualisering* av datamaterialet, hvor forskeren løsriver dataene fra deres opprinnelige sammenheng, og en *rekontekstualisering* av de samme dataene, hvor forskeren oppnår en langt mer helhetlig forståelse av dets meningsinnhold (Leseth & Tellman 2014: 141). Jeg går først inn på *koding* og *kategorisering* som en dekontekstualisering av datamaterialet, etterfulgt av *konseptualisering* og *bruk av metaforer* som en rekontekstualisering av datamaterialet, knyttet til metaforen om **folkehøgskolebobla** som jeg kommer tilbake i min avsluttende diskusjon.

4.6.1. Koding og kategorisering

Etter å ha bearbeidet ferdig feltnotatene og samlet disse til en feltdagbok i digital utgave, samt transkribert ferdig alle intervjuene, gikk jeg i gang med *koding* av datamaterialet. Her blir det viktig å jobbe så nært opp mot empirien som overhodet mulig, og bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet for å generere *tekstnære koder* uavhengig av teori og problemstilling (Tjora 2012: 179). Ettersom mitt datamateriale besto både av observasjons- og intervjumateriale, valgte jeg å kode det førstnevnte etter såkalte *handlings-* eller *hendelseskoder*, som beskriver fysiske handlinger som de studerte utfører og konkrete hendelser som finner sted, og det sistnevnte etter *narrative koder*, som beskriver fortellingen knyttet til selvet under intervjuet: Kodene som blir generert knyttes dermed til det som faktisk blir *gjort* eller *sagt* i materialet, og ikke bare det som tekstutdraget *handler om* (tematiske koder).

Jeg benyttet meg av programvaren HyperRESEARCH for å kode datamaterialet, hvor jeg gjennomgikk dag for dag i feltdagboken, og intervju for intervju fra transkripsjonene, hvorpå jeg markerte de hendelsene og sitatene som hadde en viss *substans* ved seg, i den forstand at de ga en dypere innsikt i selve situasjonen eller temaet. Dette resulterte i en lengre liste med koder for hvert datamateriale, med totalt **232** koder for observasjonsmaterialet og **439** koder for intervjumaterialet.

Med to ferdigkodete datasett og tilhørende lister av alle kodene gikk jeg over til neste del av analysearbeidet, nemlig *kategorisering* av de kodene jeg hadde generert fra datamaterialet. Det er her forskeren grupperer de kodene som er relevante for problemstillingen(e) som prosjektet forsøker å besvare (Tjora 2012: 185), og eventuelt sorterer bort de kodene som viser seg å være irrelevante. Etter å ha sortert ferdig både observasjons- og intervjumaterialet satt jeg igjen med **12** unike kategorier i hver av dem. Selv om jeg endte opp med å forkaste flere av kategoriene i begge datasett, endte jeg igjen med **7** kategorier i hver av disse som jeg til slutt brukte i selve analysen: For observasjonsmaterialet var disse «lekeslåssing», «teknologier», «kortspill», «musikk», «brettspill», «TV» og «Killer», og for intervjumaterialet var disse «sosialt miljø», «om folkehøgskolen», «bli kjent», «andre mennesker», «folkehøgskolen vs. livet utenfor», «læringsmiljø» og «lærerne».

4.6.2. Konseptualisering: Bruk av metaforer

Innenfor den kvalitative og fortolkende tradisjonen i sosiologien er det ikke uvanlig å gjengi empiriske data gjennom abstraherte og billedlige beskrivelser av datamaterialet, nemlig ved bruk av *metaforer*: Hovedfunnene fra en studie kan både forstås og huskes mye lettere ved å bruke livlige

metaforer i den endelige framstillingen, da en metafor er både rikere og mer komplett enn en simpel gjengivelse av selve datamaterialet (Kvale 1996: 275). Ved å framstille sine hovedfunn gjennom en eller flere metaforer, demonstrerer forskeren også et bedre grep om datamaterialet enn gjennom simpelthen å oppsummere hvert enkelt funn. Slik Michael Hviid Jacobsen (2007) beskriver metaforer som analytiske verktøy, så kan de både *skape* nye forståelser og *forbedre* eller *forsterke* eksisterende forståelser, og påpeker dermed ikke bare sammenhenger som allerede eksisterer (Jacobsen 2007: 305). Utvikling av metaforer kan dermed knyttes til *oppdagelseskonteksten* (eller «context of discovery») i samfunnsvitenskapene (Swedberg 2012), hvor det er primært gjennom kreativt og innovativt tankearbeid i etterkant av empiriske undersøkelser at vi kan oppnå en dypere forståelse av fenomenet med forankring i samfunnsvitenskapelig teori.

For å rekontekstualisere datamaterialet har jeg benyttet en *abduktiv tilnærming*, som har tillatt meg å kontinuerlig veksle mellom teori og empiri, samt induksjon og deduksjon (Leseth & Tellman 2014: 141f). Det er en tilnærming hvor vi betrakter det fenomenet vi studerer som enten **a**) relatert til andre observasjoner i den forstand at det er en årsak og effekt som er skjult, **b**) relatert til andre observasjoner i den forstand at fenomenet ligner på erfaringer og forklaringer i andre situasjoner, eller **c**) relatert til andre observasjoner i den forstand at det skaper nye, generelle beskrivelser (Timmermans & Tavory 2012: 171). Det er med utgangspunkt i denne tilnærmingen at metaforen om **folkehøgskoleboba** har gjort seg relevant i denne oppgaven, som en illustrasjon på hvordan folkehøgskoleåret forløper som er *overgangsritual* i det moderne, norske samfunnet. I forlengelsen av dette kan overgangsritualet **i seg selv** også betraktes som en metafor, ved at det representerer en overgang fra en tilstand til en annen (Coffey & Atkinson 1996: 87). Denne oppgaven åpner dermed opp for en *konseptuell generalisering* (Tjora 2012: 215), i den forstand at resultatene fra begge mine analyser framstilles slik at de kan anvendes i framtidige undersøkelser, både av folkehøgskolen og andre fenomen med lignende eller tilsvarende karaktertrekk som overgangsritualer.

4.7. Forskningsetikk

Den største utfordringen knyttet til forskningsetiske hensyn og vurderinger var å etablere et *observasjonsparameter* tidlig i feltarbeidet: Et avgrenset område på skolen hvor jeg kunne sitte og observere, slik at elevene kunne tilpasse seg dette og eventuelt ha muligheten til å trekke seg tilbake dersom de følte at det var ubehagelig å bli observert. Derfor ble det viktig at jeg fikk introdusert meg selv for elevene så tidlig som mulig i feltarbeidet, slik at så mange som overhodet mulig var klar over hvem jeg var og hva det var jeg var kommet for å gjøre. Ved å velge de to hyppigst trafikkerte rommene på skolen, **peisstua** og **matsalen**, var det større sannsynlighet for at elevene

aldri var alene sammen med meg. Også fordi jeg ikke kunne (eller burde) gå inn på rommene til elevene eller de delene av internatet som kunne bli sett på som mer «private», så ble de to fellesarealene det optimale valget for dette observasjonsparameteret. Men selv om jeg «låste meg» til to bestemte rom og (nesten) aldri gikk utenfor disse for å observere elevene, ble det likevel «tvunget på» dem å la seg observere i disse fellesarealene, selv i rent rutinemessige omstendigheter.

Elevene hadde blitt opplyst i forkant at jeg skulle komme, uten at lærerne hadde gitt dem noe mer inngående instruks utover det. Da jeg kom fikk jeg forklart mer detaljert hva deltakelse i mitt prosjekt ville innebære, og da spesielt intervjuene. Gjennom å la elevene skrive seg på lista til intervju selv, kunne jeg være sikker på at de elevene som lot seg intervju hadde forstått hva prosjektet gikk ut på og hadde et oppriktig ønske om å delta. Dette kom også uttrykk gjennom informasjonsskrivet, som jeg ba hver enkelt informant lese gjennom og signere før vi begynte selve intervjuet.

I ettertid ble datamaterialet *anonymisert* gjennom å endre eller fjerne sensitive opplysninger som kunne bli brukt til å identifisere den enkelte elev i ettertid, både fra feltnotatene og transkripsjonene. I transkripsjonene *normaliserte* jeg også informantenes dialekt ved å transkribere alle intervju på bokmål (Tjora 2012: 144), samt tildelte dem et *pseudonym* knyttet til deres virkelige navn gjennom en deltakerliste: Denne er blitt oppbevart separat fra både lydfiler og transkripsjoner gjennom hele prosjektet.

5. Fellesskapsbygging i den norske folkehøgskolen

I dette kapittelet ser jeg nærmere på funnene fra mitt observasjonsmateriale knyttet til underproblemstillingen om fellesskapsbygging, og hvordan denne prosessen tar form gjennom ulike *sosiale praksiser*, altså hverdagslige aktiviteter som elevene inngår i. Jeg har valgt ut fire ulike praksiser ut fra disse aktivitetene: Disse er *lek*, *musikk*, *spill* og *teknologi*. I de følgende delkapitlene ser jeg nærmere på hvordan elevene bruker disse til å konstruere et eget fellesskap seg imellom, innenfor skoleslagets institusjonelle rammer. Men før jeg går nærmere inn på noen av disse ønsker jeg å gå litt nærmere inn på en annen aktivitet som jeg kontinuerlig observerte, men valgte ikke å gjengi som en selvstendig praksis, nemlig *samtale*.

Selv om samtale som aktivitet dukker opp jevnlig i mitt materiale og danner egne mønster for interaksjon mellom elevene på lik linje med de andre sosiale praksisene, har jeg besluttet *ikke* å behandle den som en selvstendig praksis: Samtalen, som kanskje også er den aktiviteten som dukker opp aller hyppigst gjennom interaksjon har ved relativt få anledninger blitt observert som en egen hendelse løsrevet fra all annen aktivitet, slik at samtalen for samtalens skyld forekommer sjeldent i mitt materiale. Dette til forskjell fra både lek, musikk, spill og teknologi, hvor elevene kan inngå uten å engasjere seg i noe annen aktivitet. Samtalen har derimot en annen fundamental egenskap: Den brukes som en brobyggende aktivitet mellom andre praksiser, som et *sosialt lim* hvor all interaksjon innad i og på tvers av andre aktiviteter er betinget av samtale. Berger og Luckmann (1966) skriver om ansikt-til-ansikt situasjonen som den grunnleggende formen for kommunikasjon, hvor all annen form for kommunikasjon er ulike varianter av denne (Berger & Luckmann 1966: 43ff). Som konstituerende element for all annen interaksjon vil det være vanskelig å plassere samtalen som adskilt fra andre aktiviteter, da all annen aktivitet er avhengig av den.

5.1. Lek som sosial praksis i fellesskapsbygging

Den første av de fire sosiale praksisene jeg har valgt ut består primært av ulike former for «lek», både **organisert** lek slik som «Killer» og **uorganisert** lek slik som *lekeslåssing*. Jeg har valgt å skille mellom disse to formene for lek, ved at enkelte av de egenskapene og forutsetningene som gjør seg gjeldende for den ene ikke nødvendigvis gjør seg like gjeldende for den andre.

5.1.1. Organiserte former for lek i folkehøgskolen

Under andre dag av feltarbeidet annonserte en gruppe elever en samling i auditoriet på kvelden, hvor de introduserte «Killer», en lek som handler om å få en bestemt person (man trekker navnet til)

alene på tomannshånd, for så å berøre dem fysisk og si: «Du er død». Man har da lyktes med å «drepe» dem, og man får det navnet som de enten har trukket eller fått av noen andre når de selv drepte vedkommende. Dersom man dreper noen foran noen som fremdeles er i live, blir man selv drept, og må gi sitt navn videre til den personen man mislykkes med å drepe. Dette gjelder derimot ikke foran noen som allerede er blitt drept, noe som innebar at elevene måtte ha kunnskap om hvem som var blitt drept og ikke, samt stille spørsmål hvorvidt de som fremdeles *levde* var til å stole på: Om de kunne beskytte dem ved å være tilstede som *vitne*, eller om de kunne være akkurat deres *morder*.

Dette gav elevene to generelle identiteter innenfor Killer, nemlig «død» og «levende», samt tre spesielle identiteter for de som fremdeles levde, nemlig «morder», «offer» og «vitne». Førstnevnte (de «døde») ble ført opp på en liste som hang i peisstua, enten av morderen eller seg selv. Sistnevnte ble elevene posisjonert som i hver enkeltsituasjon, avhengig av om de ble forsøkt drept av noen, forsøkte å drepe noen, eller ganske enkelt holdt øye med noen andre slik at de ikke kunne bli drept. Det *communitas* som oppsto rundt Killer var ikke betinget av at man var en del av leken: Man kunne også dele den gleden som Killer gav selv om man var en utenforstående observatør (slik som meg selv) eller blitt drept på et tidligere tidspunkt, fordi elevenes reaksjoner på leken kunne til tider bli veldig voldsomme:

«En gutt kommer løpende inn i peisstua og utbryter: «Shit, hun overfalt meg utenfor døen!» Han blir møtt med latter fra de andre elevene i rommet, og de utveksler fremdeles replikker om Killer. [Ei jente] kommenterer: «Det er den verste følelsen i verden.» Praten går videre i det elevene reiser seg for å gå inn til middag.»

Eleven som kommer stormende inn i peisstua har nettopp blitt utsatt for et mordforsøk. Når han kommer med sitt utsagn (som i seg selv har komisk verdi), bryter elevene ut i latter. De viser dermed at de deler gleden av leken, som de også pratet om tidligere, og *communitas* oppstår mellom alle som er vitne til selve hendelsen. Med utsagnet om at han har blitt overfalt posisjonerer han seg selv som et *offer* i denne situasjonen, noe som blir møtt med jentas utsagn like etterpå, at følelsen av å vite at man selv kan bli drept i neste øyeblikk er «den verste i verden». Dermed legitimerer hun også hans posisjon som offer som en reaksjon på nesten å ha blitt drept. I dette tilfellet gikk det bra, og gutten overlevde mordforsøket. Dette var derimot ikke alltid tilfelle:

«[Ei jente] kommer stormende inn i matsalen mens hun roper ut: «Nei! Kom deg vekk fra meg! Jeg vil være så lengst som mulig fra deg!» En gutt kommer inn like etter henne mens han ler og sier: «Du er død for lengst!» Hun går litt rundt og vrir på seg mens han går opp til matbordet og begynner å forsyne seg. Hun kommer opp og begynner å slå på ham mens han forsyner seg. Etter en stund går de hver til sitt.»

Her kommer jenta med en voldsom reaksjon på å bli drept, ved at hun både vrir på seg og begynner å slå på gutten som har drept henne. Hennes utsagn posisjonerer henne som offer og ham som morder. Når han kommer inn i matsalen etter henne og ler, legitimerer han denne posisjoneringen som en reaksjon på å ha blitt drept, før han følger det opp med sitt eget utsagn som legitimerer hennes posisjon som *død*. Til forskjell fra forrige observasjon, så vekker ikke hennes reaksjon på å bli drept mye oppmerksomhet fra de andre elevene: Dette kan tilskrives omgivelsene som elevene befinner seg i, ved at forrige observasjon fant sted i peisstua på formiddagen, utenom undervisning eller annen organisert aktivitet. Elevene som oppholder seg i fellesarealet kunne derfor fritt vie sin oppmerksomhet til de aktivitetene som de selv ønsket, slik at peisstua regnes for en *liminal sone* å være. Her befinner de seg i matsalen under kveldsmaten, når (mange av) de andre elevene er opptatt med å spise kveldsmat, noe som innebærer at denne delen av fellesarealet ikke regnes for en liminal sone å være. Dermed begrenses også muligheten for at *communitas* kan oppstå rundt Killer i denne konteksten.

Killer hadde en unik påvirkning på den liminale sonen, også i andre sosiale praksiser, gjennom de ulike posisjonene som leken tildelte elevene: Det å omgi seg med *vitner*, elever som hverken var blitt drept eller hadde fått ens eget navn tildelt, var den eneste måten å sikre seg mot å bli drept på. Dermed ble det en uuttalt betingelse at en eller flere vitner måtte være tilstede på fellesarealene og holde et øye med hverandre for at disse skulle regnes som liminale soner også i Killer. I det øyeblikket ingen vitner var tilstede lenger, så opphørte den liminale sonen for de som fremdeles var *levende*. Men det krevde også at man faktisk fulgte med på det som foregikk for å bli posisjonert som vitne:

«Et par elever til kommer inn i peisstua. En av dem, en gutt har på seg en «onepiece». Praten går over hele peisstua. En av jentene prikker borti en gutt på tull gjentatte ganger. [En annen gutt] kommer opp og prikker gutten i onepiece bak, på tull. Ei jente prikker ei annen jente på leggen, før hun diskret sier: «Du er død.» Jenta dultet borti ei [tredje] jente og spør: «Så du det?» De ler det bort sammen.»

Her begynner elevene å prikke hverandre gjentatte ganger, uten noe bestemt formål. Midt oppi det hele så sier en av jentene diskret: «Du er død» til ei annen jente, og dreper henne umiddelbart. Hun posisjonerer dermed seg selv som morder og jenta som offer. Jenta reagerer ved å dulte borti ei tredje jente, som i dette tilfellet blir posisjonert som vitne, i et forsøk på å få bekreftet dette, slik at hun selv overlever og den første jenta blir drept i stedet. Hun lykkes ikke, men *communitas* oppstår mellom jentene når de begynner å le det bort sammen, noe som viser at de deler gleden av selve leken. Her befinner de seg også innenfor den liminale sonen, i peisstua på formiddagen, slik at

communitas oppstår dem imellom. Men det viser også at selv om elevene befinner seg innenfor den liminale sonen omgitt av vitner, så er de avhengig av årvåkenhet fra hverandre for å faktisk unngå å bli drept. I observasjonen nedenfor ser vi hvor viktig den liminale sonen i Killer virkelig er, ved at mange av morderne aktivt gikk inn for å oppsøke sine ofre utenfor den liminale sonen:

«En gutt kommer inn i peisstua og spør elevene som sitter i den store sofagruppen om de har sett noen de leter etter. De utveksler noen replikker, før en av de andre [guttene] spør hva han skal. Han svarer: «Opp i gammelbygget.» Den andre [guttene] blir entusiastisk og sier at han blir med. De går ut av peisstua like etter. De kommer tilbake etter en stund. Noen spør den første gutten: «Skjer?» Han svarer: «Ikke mye.» før han går opp til den hvite tavlen og skriver et navn opp på Killer-lista. «Ikke mye du, liksom!» sier [en av guttene] i den store sofagruppen.»

Vi hverken ser eller hører eleven som blir drept, men bevitner både opptakten til og utfallet av selve mordforsøket: Når gutten kommer inn og spør de andre elevene om de har sett vedkommende, angir de et sted på skolen som ligger utenom de ordinære aktivitetene til mange av elevene, altså gammelbygget. Communitas oppstår her når den andre gutten viser at han blir entusiastisk av at den første skal opp for å drepe vedkommende, og blir med. Når de kommer tilbake får den første gutten spørsmål om hva som skjer, hvorpå han svarer: «Ikke mye.» og fører deretter opp et navn på Killer-lista. Ved å føre opp navnet til vedkommende han nettopp har drept posisjonerer han seg som morder, noe gutten i sofagruppen legitimerer ved å utbryte: «Ikke mye, du liksom!».

Killer-lista, som ble hengt opp foran den hvite tavlen ble brukt til å holde oversikt over hvem som var blitt drept i løpet av lekens gang, ved at enten morderen eller offeret førte opp vedkommende sitt navn i etterkant av selve drapet. Slik kunne elevene holde oversikt over hvem som var posisjonert som død eller levende:

«Noen flere elever kommer inn i hovedbygget og fortsetter ned mot auditoriet. Et par av dem stopper foran den hvite tavlen, der en liste for Killer er blitt hengt opp. En av dem sier: «Faen, er han død også?» De utveksler noen replikker før de går videre ned mot auditoriet.»

«Ei jente kommer inn, tar av seg skoene og stopper opp for å se på Killer-lista før hun går videre inn i matsalen. Hun blir møtt av en gutt i døren. De utveksler blick og noen replikker, før de gir hverandre en klem. Hun spør ham om noen han har drept i Killer. «Du skulle sett trynet på han da jeg drepte ham.» Hun gratulerer ham, de utveksler noen flere replikker, før hun går inn i matsalen og han går og setter seg fremst i den store sofagruppen.»

Til enhver tid ble hvem som var død og levende et gjengående tema blant elevene. I den øverste observasjonen, hvor et par elever ser over navnene på lista før de prater videre er et eksempel på dette. Eleven som reagerer med overraskelse mens han leser over Killer-lista viser noe av spenningen knyttet til å følge eller være med i leken, som i seg selv kunne gi opphav til communitas

i enkelte situasjoner. Dette ser vi et eksempel av i den nederste observasjonen, hvor ei jente og en gutt utveksler noen replikker i døren mellom de to fellesarealene: Han skryter over å ha drept noen tidligere og hun gratulerer ham, hvor han posisjonerer seg selv som morder. Communitas gjennom at hun deler hans glede av å ha lyktes i å drepe sitt offer, og legitimerer dermed hans posisjon i leken. Også de av elevene som var blitt drept kunne ta del i spenningen ved å følge med på hvem som var blitt drept og hvem som levde, seg selv inkludert:

«[Flere elever strømmer inn i peisstua.] En av dem som kommer inn spør gutten som sitter helt bak i den store sofagruppen om han ble «drept» i går, med henvisning til Killer. Han svarer ja, og de utveksler noen replikker om hvem før de ler og smiler til hverandre.»

Når en av elevene blir spurt om han har blitt drept, starter en samtale hvor han forteller om hvem som drepte ham og deler sin historie om hvordan han ble drept. Når de begynner å le og smile oppstår communitas dem imellom, på grunnlag av den historien som gutten deler. Samtalen finner også sted innenfor den liminale sonen, hvor flere elever strømmer inn og skaper en trygghet for at (også de levende) elevene kan oppholde seg der. Denne spenningen, knyttet både til selve leken og de samtalene som elevene hadde om den, kom også til uttrykk hos dem som både var levende og potensielle offer, noe jenta i observasjonen nedenfor illustrerer ganske godt:

«[Ei jente] kommer inn og setter seg helt bak i den store sofagruppen. Hun spør om noe ved å pusse tennene, og begynner å prate med de andre elevene. Etter en stund kommer også de inn på Killer. Hun reiser seg og går for å ta på seg skoene. «Hvis noe skjer med meg, så er jeg glad i dere.» sier hun, før hun går ut av hovedbygget.»

Når samtalen går over til å dreie seg om Killer reiser jenta seg for å gå, før hun sier noe som gjenspeiler spenningen knyttet til om man selv kan være den neste som blir drept. Hun posisjonerer seg selv som offer, til tross for at det ikke er noen garanti at hun kommer til å bli drept i det hun forlater den liminale sonen. Det at hun sier dette før hun forlater fellesarealene, viser igjen hvilken trygghet den liminale sonen ellers gir dem som fremdeles er levende i Killer: Hun legitimerer dermed den tryggheten som elevene forbinder med den liminale sonen. Spenningen rundt Killer ble også holdt aktivt i live av elevene gjennom konstant å minne hverandre på at leken kunne ta slutt for dem i hvert øyeblikk:

«De tre elevene i den lille sofagruppen blir sittende å prate en stund. Gutten prøver å tulle litt med [en av jentene] ved å slå henne lett på leggen. Han later som om det er Killer, og spøker med: «Neste gang kan det være deg jeg får.» før han setter seg til med en PC [...].»

«På høybordet spiller de fremdeles kort, [...] Den ene jenta får en kommentar på at noen lett kan komme opp og drepe henne, da hun sitter med ryggen mot døren til både matsalen og peisstua.»

I begge observasjonene blir jentene gjort oppmerksomme på at de kan bli drept der og da, og blir dermed posisjonert som potensielle offer av andre elever til tross for at de befinner seg innenfor den liminale sonen. Gjennom å påpeke faren for å bli drept, bidrar elevene også til å virkeliggjøre denne faren for hverandre, slik at de ikke kan ta den tryggheten som den liminale sonen gir dem for gitt.

For en morder representerer den liminale sonen en betydelig begrensning av deres posisjon i leken, mens fraværet av en liminal sone representerer mange muligheter for å utøve den: I de fellesarealene hvor færre elever, og dermed færre vitner befinner seg, har morderne en bedre mulighet til å få drept sine ofre enn på fellesarealene, hvor mange flere elever til enhver tid oppholder seg. For de av elevene som blir posisjonert som offer, kan det å befinne seg innenfor eller utenfor den liminale sonen derfor være et spørsmål om liv eller død. Leken foregikk fra tredje dag av feltarbeidet mitt og fram til den siste dagen, og fortsatte også etter at jeg hadde reist fra skolen.

5.1.2. Uorganiserte former for lek i folkehøgskolen

Selv om Killer (og andre former for organisert lek) ble dominerende for mye av den leken som fant sted mellom elevene de siste tre dagene av feltarbeidet mitt, forekom det også mindre og langt mer spontane hendelser, slik som periodevis lekeslåssing. Disse hendelsene fant sted mellom elevene uten forvarsel, ved at to eller flere av elevene inngikk fysisk (og til tider veldig intim) kontakt over en kortere periode. Nedenfor betegner jeg dette som *fysisk-ekspressiv atferd*. Dette fant som regel sted i peisstua, ofte i tidsrommet mellom måltider eller andre aktiviteter. Mesteparten av all lekeslåssing fant derfor sted innenfor den liminale sonen, slik som i observasjonen nedenfor:

«Etter lunsjen setter noen elever seg i peisstua for å slappe av. Praten går lett. Et par av guttene, den ene tar fart og hiver seg oppå ryggen til den andre, går rundt på gulvet i peisstua. Den første hopper av etter en stund, hvorpå den andre får en ulldott plassert på hodet, til mild latter fra de andre rundt ham.»

Her begynner leken når en av guttene hiver seg oppå ryggen til den andre, hvorpå de går rundt på gulvet i peisstua. Når gutten hopper av og en annen elev plasserer en ulldott på hodet til den andre gutten, oppstår *communitas* gjennom at elevene ler av at han får ulldotten plassert på hodet. Ved først å få elevenes oppmerksomhet gjennom selve lekeslåssingen bygger elevene opp til den komiske responsen som ulldotten frambringer, og åpner for at *communitas* kan oppstå mellom alle som er til stede og er vitne til hendelsen. Tilsvarende kunne lekeslåssingen, den fysisk-ekspressive atferden i seg selv bli gjenstand for de andre elevenes oppmerksomhet, og dermed skape grunnlaget for *communitas*:

«[En gutt] slenger seg ned i den lille sofagruppen. Volumet i rommet går umiddelbart opp, og de to guttene i sofagruppen begynner å slåss på tull, mens de to jentene sitter igjen og kommenterer det som skjer på engelsk. [...] Slåssingen fortsetter en stund, mens den ene jenta vitser med ordene «the fleshy parts.» Flere kommentarer på engelsk med «the fleshy parts» som en «punchline» fortsetter en liten stund til.»

I observasjonen ovenfor begynner leken når volumet går opp, og *communitas* oppstår når de to jentene begynner å kommentere at guttene slåss seg imellom. Elevene samler seg om en slåsskamp på tull, noe kommentarene på engelsk kan indikere. Det at jentene vitser med ordene «the fleshy parts» viser at de legitimerer atferden deres, noe de fortsetter med en liten stund til. Samtidig posisjonerer jentene seg som «tilskuere» og guttene som «slåsskjemper», de eneste to identitetene tilgjengelige i lekeslåssing. *Communitas* vedvarer så lenge de to jentene fortsetter å kommentere: Selve lekeslåssingen, den fysisk-ekspressive atferden som de to guttene inngår i er betinget av oppmerksomheten fra de andre elevene for at *communitas* skal oppstå rundt den. Men å samle oppmerksomhet rundt selve lekeslåssingen kunne vise seg å være en utfordring, hvor enkelte lyktes mer enn andre. Observasjonen nedenfor viser hvordan fysisk-ekspressiv atferd kunne inkludere flere elever enn dem som i utgangspunktet initierte selve lekeslåssingen:

«Et av parene kommer etter en stund ut av matsalen og lekeslåss foran den lille sofagruppen. Flere gutter går forbi, stopper opp og ser på paret mens de lekeslåss. De gir seg etter en liten stund. Noen av guttene begynner med tung klemming og klapping like etterpå. Jenta går og setter seg i den store sofagruppen. Guttene kommer etter hvert til å lekeslåss også der. De setter seg ned rundt [guttene i paret] og utbryter: «Birger, we are your groupies!» De ser deretter på smarttelefonen gutten har i fanget, før de reiser seg for å gå. Guttene går og setter seg sammen med jenta igjen, de blir sittende sammen en god stund.»

Når paret begynner å lekeslåss seg imellom, fanger dette oppmerksomheten til noen av de elevene som går forbi, og *communitas* oppstår rundt lekeslåssingen. Den gjenoppstår når guttene begynner med den tunge klemmingen og klappingen rett ved siden av jenta, og krever dermed hennes oppmerksomhet ved at den fysisk-ekspressive atferden finner sted rett ved siden av henne. I utgangspunktet finnes det, slik tidligere påpekt kun to identiteter i lekeslåssing: Men når en av guttene utbryter: «Birger, we are your groupies!» på engelsk posisjonerer de ham som «vinner» i kontekst av å ha slåss, både med sin egen kjæreste og de andre guttene og «vunnet» i begge tilfeller. De posisjonerer også seg selv som «groupies» (eller «tilhengere») og legitimerer dermed hans seier, noe som forklarer hvorfor de samler seg rundt ham for å se på smarttelefonen hans. Det var altså ikke bare selve lekeslåssingen som kunne samle elevenes oppmerksomhet, men også at noen «vant» leken. I enkelte tilfeller kunne det som begynte med fysisk-ekspressiv atferd også utvikle seg til å bli noe mer en ren lekeslåssing:

«To [jenter] har lagt seg fremst i den store sofagruppen. En av dem legger seg oppå den andre, hvorpå de begynner å lekeslåss med hverandre. De ler mye imellom, til tider ganske høyt. Den ene reiser seg for å gå, da gutten med PCen i den lille sofagruppen utbryter: «Dere er så spesielle, altså!» Jenta tar tak i stolen på den andre siden av bordet og skyver den mot den andre jenta, som faller ned mellom sofaen og bordet. De ler litt mer, før de reiser seg og begynner å lekeslåss midt på gulvet. De ler og tuller litt mer med hverandre. Etter en stund går en av dem ned mot auditoriet, mens den andre jenta går for å plukke opp smarttelefonen sin. Hun oppdager at den andre jenta har tatt den, og løper ned etter henne. [...] Etter en stund kommer de to jentene fra tidligere inn igjen. De leier hverandre i hendene, den ene har en sur mine i ansiktet. Den andre roper ut: «Fant henne!» hvorpå jenta svinger hånden opp igjen, og de feker litt mot hverandre før de går inn i matsalen. [...] De to jentene kommer inn i peisstua igjen. De har roet seg ned. Den ene går opp til sofaen og leter rundt etter noe. Hun utbryter: «Men den ligger ikke her!» Den andre går opp til «Årbok!»-lista og ser på den. Den første jenta tar tak i blomsterpotten som står på peishylla og gjør en bevegelse mot den andre, som reagerer med å trekke seg tilbake og smile stort. Det ser ut som hun skal til å le. Den første setter så blomsterpotten tilbake på plass.»

I observasjonen ovenfor går hendelsen fra å være et spontant uttrykk for fysisk-ekspressiv atferd og over til å bli en lekeslåsskamp om en av jentenes smarttelefon. *Communitas* oppstår først mellom de to jentene når den ene legger seg oppå den andre og de begynner å le mens de slåss, noe som finner sted også senere i observasjonen. Det er først når gutten kommenterer på selve hendelsen at deres *communitas* utvides til andre enn kun dem to. Det er altså åpent for at andre, gjennom enten å se på eller kommentere (slik som gutten gjør) kan delta og dele den gleden som leken gir. Den samme kommentaren posisjonerer jentene som «spesielle», noe som kan indikere at deres fysisk-ekspressive atferd enten regnes (av gutten) som upassende eller uventet, og kan dermed ikke legitimeres selv innenfor den liminale sonen. På to steder beveger jentene seg ut av peisstua og inn igjen, hvorpå de også begrenser sin fysisk-ekspressive atferd til denne delen av fellesarealet: Det *communitas* som oppstår rundt dem bindes dermed til denne liminale sonen ene og alene.

Når den ene jenta kommer inn igjen med den andre og roper ut: «Fant henne!» impliserer det at hun gikk og gjemte seg etter at hun tok smarttelefonen til jenta, og posisjonerer henne dermed som «skyldig» i å ha tatt telefonen (en identitet som heller ikke typisk sett er tilgjengelig i lekeslåssing). Den andre jenta legitimerer denne posisjonen gjennom å fekte tilbake mot henne, slik at hun legitimerer sin egen «skyld». Når de kommer ut fra matsalen og jenta ikke finner smarttelefonen sin noen steder, plukker hun opp blomsterpotten på peishylla og later som om hun skal kaste den i hodet på den andre jenta. Hun fryser før hun kaster blomsterpotten, og den andre jenta reagerer med å trekke seg tilbake og smile, hvorpå *communitas* gjenoppstår også her. Ved at jentene begrenser lekeslåssingen til peisstua begrenser de også hvor man kan ta del i den gleden som lekeslåsskampen deres gir. Men langt ifra alle former for uorganisert lek innebar fysisk-ekspressiv atferd, og flere hendelser besto i at elevene harmløst oppildnet hverandre på andre måter:

«[Tre elever sitter ved høybordet] og spiller kort. Den ene jenta reiser seg og går ut av peisstua, før hun like etterpå kommer inn i igjen og sniker seg opp for å skremme den andre jenta. Hun skvetter, og begge bryter ut i latter. Hun holder på å falle av stolen i det hun setter seg igjen. De fortsetter å le litt før de begynner å spille igjen.»

Her kommer den ene jenta snikende inn igjen og overrasker den andre ved å skremme henne, noe som gjør at hun nesten faller av stolen. Communitas oppstår når de begge bryter ut i latter som en reaksjon på at jenta har skremt henne. De deler gleden av det som har skjedd, og fortsetter like etterpå med det de holdt på med, å spille kort. Dette viser også at uorganisert lek, i likhet med flere av de sosiale praksisene nedenfor, forekom parallelt med og innimellom andre aktiviteter som elevene til enhver tid engasjerte seg i.

5.2. Musikk som sosial praksis i fellesskapsbygging

Den andre av de fire sosiale praksisene jeg har valgt ut består primært av «musikalsk utøvelse», nærmere bestemt å *spille gitar* og å *syng*e. Jeg kommer nedenfor til å gå nærmere inn på hva som utgjorde grunnlaget for det communitas som oppstod med musikken i sentrum. Edith Turner (2012) beskriver musikken som spesielt bærende for communitas, ved at den midlertidige tilstanden som ellers kjennetegner communitas er spesielt typisk for musikken:

«We can find a key to the nature of communitas through the flow of music, [...] The phenomenon of flow is also termed, “being in the zone.” [...] Music is a fail-safe bearer of communitas, significantly because it is the genre that by its very nature is the most ephemeral. Music will always die. It exists only as long as the vibrations continue (Turner 2012: 43).»

Musikalsk opptreden fra elevenes side oppsto veldig spontant, oftest ved at enkelte elever gikk opp til den akustiske gitaren som hang på veggen bak høybordet i peisstua, plukket den ned og begynte å spille på den. Stemningen kunne variere veldig fra opptreden til opptreden, hvor enkelte elever fikk mer oppmerksomhet enn andre mens de opptrådte. Et typisk eksempel på en spontan musikalsk opptreden ser vi nedenfor:

«En elev med langt, krøllete hår iført blå genser og jeans kommer inn i peisstua. Han går til den akustiske gitaren, plukker den opp og begynner å spille på den. Han går litt rundt, spiller noen akkorder, får litt ulike positive reaksjoner før han henger den tilbake opp på veggen.»

Ved å gå litt rundt mens han spiller greier eleven å samle de andres oppmerksomhet rundt musikken, og dermed frambringe positive reaksjoner underveis. Communitas oppstår når elevene retter oppmerksomheten mot selve spillingen, anerkjenner denne som en legitim musikalsk opptreden og deler den gleden som musikken gir dem. Samtidig så avslutter han sin opptreden noe

raskt, noe som kan indikere at de positive reaksjonene han får ikke er tilstrekkelige for å fortsette opptreden. Til tider kunne det framstå som noe tvetydig hvorvidt musikken egentlig virket samlende på elevene, både gjennom å tiltrekke seg oppmerksomhet så vel som at elevene delte gleden av den musikken som ble spilt:

«Etter en stund roer praten seg ned. En av elevene synger «Lemon Tree» på tull rett ut. Han avslutter med å si: «Den er fin, ass.» [...] [Den samme eleven] begynner å synge Lemon Tree igjen. De andre elevene reagerer med protest og irritasjon. Et par av de andre guttene synger med ham.»

Her gjør eleven to forsøk på å samle de andre om sin musikalske opptreden. I det første forsøket spøker han med å synge «Lemon Tree», hvorpå han sier at «den er fin». Han forsøker å legitimere sin egen musikalske opptreden ved å tilskrive låten den egenskap å være «fin», altså estetisk vakker. Til tross for dette lykkes han ikke med å samle de andre elevene om musikken, og *communitas* oppstår derfor ikke i første omgang. I det andre forsøket ser vi at de andre elevene reagerer med protest og irritasjon på hans opptreden, som viser at de ikke deler noe glede av musikken. Et par av de andre guttene begynner derimot å synge med ham, og *communitas* oppstår dermed rundt hans opptreden likevel, til tross for protesten og irritasjonen fra de andre elevene. Ganske ofte inngikk musikalsk opptreden også i andre aktiviteter, slik som i observasjonen nedenfor hvor teknikerlinja sitter midt i et møte i peisstua, mens en av guttene sitter med den akustiske gitaren oppe:

«Praten fortsetter å gå en stund. Gutten med gitaren spiller nå «Hotel California» av The Eagles. [...] Gutten med gitaren plukker på gitarstrengene. Nå diskuterer de priser og kostnader for de jobbene de har gjort. Samtalen har roet seg, men de utveksler replikker med jevne mellomrom. Læreren sitter nå i telefonen og ler litt innimellom mens han prater med dem. Gutten med gitaren begynner å spille en litt sirkus-aktig melodi, som blir møtt med latter fra de andre elevene. Samtalen plukker seg opp igjen elevene i mellom.»

Her fører elevene i utgangspunktet en samtale seg imellom, noe som blir forstyrret av elevens opptreden: Først ved at han spiller «Hotel California» midt i samtalen, deretter ved at han plukker på gitarstrengene mens de diskuterer priser og kostnader, og til sist ved at han spiller en litt sirkus-aktig melodi når samtalen har dødd elevene imellom. Her oppstår *communitas* mellom elevene når spillingen hans blir møtt med latter fra de andre elevene. Dette legitimerer hele hans opptreden, selv om den ved to tidligere anledninger ikke ble det. Selv om peisstua brukes til å avholde et møte mellom elevene på teknikerlinja og i utgangspunktet ikke regnes for en liminal sone å være, lykkes gutten med å samle elevenes oppmerksomhet rundt musikken mens læreren sitter i telefonen. Derfor oppstår også *communitas* i en kontekst hvor det ellers ikke ville oppstått.

Musikalsk opptreden gav elevene to identiteter de kunne innta, enten «utøver» eller «publikum»: En

oppdeling mellom dem som spilte instrument eller sang, og de som så på selve opptreden. Akkurat hvor mye eller nøye de andre elevene så på hver enkelt opptreden varierte, helt fra at musikken havnet i bakgrunnen og fram til at all annen aktivitet måtte vike for musikken:

«I den lille sofagruppen sitter ei jente og spiller gitar. [...] En gutt kommer inn i peisstua, går opp til sofagruppen og sier: «Hvorfor er det sånn samling her, da?», før han setter seg ned. Et par andre elever kommer inn like etterpå, og går opp til den store sofagruppen. De gjentar spørsmålet. Jenta på gitaren spiller «Jolene» av Dolly Parton, med et par andre som synger med. Etter en stund går spillingen over i «Fix you» av Coldplay, før «Boulevard of broken dreams» av Green Day. [...] Jenta på gitaren og et par andre elever forsøker å spille «Too late» av Justin Timberlake i det internatlederen er på vei ut av peisstua og hjem for dagen. Elevene begynner å bevege seg ut av peisstua og til hvert sitt, noen blir stående igjen med smarttelefoner mens stemningen i rommet blir gradvis roligere.»

Ved at elevene først spør om hvorfor det er en samling i peisstua på dette tidspunktet, legitimerer de også *at* det er en samling. Denne samlingen etableres innenfor den liminale sonen, hvor elevene kommer fra hver sin kant og setter seg ned sammen, noe som gir rom for at jenta som sitter og spiller gitar kan starte sin opptreden, som begynner med «Jolene» og avslutter med «Too late». Hun posisjonerer seg dermed som *utøver*, og gjennom å samle seg rundt musikken blir de andre elevene posisjonert som *publikum*. De som blir med å synge posisjonerer seg på nytt som utøvere, slik at *communitas* oppstår ved første låt og varer fram til siste låt, når elevene begynner å bevege seg ut av peisstua. Dette indikerer også at det *communitas* som oppsto rundt jenta sin musikalske opptreden opphører, samt at stemningen i rommet blir gradvis roligere. I enkelte tilfeller lyktes ikke den musikalske opptreden med å tiltrekke seg nok oppmerksomhet fra de andre elevene, og ble dermed bare med forsøket:

«To gutter sitter i den lille sofagruppen, den ene med en smarttelefon oppe og den andre med den akustiske gitaren ute. Han plukker på strengene til tilfeldige blues-aktige melodier. [...] [En tredje gutt] utveksler noen replikker med et par av elevene i den store sofagruppen, før han går og setter seg i den lille. [Den andre gutten sitter fremdeles] med den akustiske gitaren ute. Han spiller noen akkorder, og [den tredje gutten] prøver å synge med til dem. De prøver seg på «Lemon Tree», men gir seg kort etter. Praten går videre, med litt latter innimellom.»

Her er gutten med den akustiske gitaren på plass og spiller allerede for seg selv når den siste gutten kommer og setter seg. Han innleder sin opptreden ved å spille noen akkorder og går senere over til «Lemon Tree», hvorpå *communitas* oppstår gjennom at gutten forsøker å synge med. Dette posisjonerer begge guttene som utøvere, uten at noen andre lar seg posisjonere som publikum. De gir seg kort tid etterpå, da deres opptreden ikke lykkes med å samle de andre om musikken slik vist gjennom tidligere observasjoner, og *communitas* oppheves før praten går videre. Men selv om musikken ikke favner om flere enn to av elevene, betyr ikke det at den mister sin samlende kraft:

«[En gutt kommer inn i peisstua] og tar ned gitarkassen fra skohyllene, åpner kassen, tar ut gitaren og setter seg i den lille sofagruppen og begynner å spille mens han prater med [en annen gutt som allerede] sitter der. [...] Den [andre] gutten i den lille sofagruppen henter den akustiske gitaren som henger ved høybordet, før han går tilbake til sofagruppen og setter seg ned for å spille. Den [første] gutten har begynt å bytte strenger på sin gitar. De prater om instrumenter og plekter mens de prøvespiller for hverandre. [...] [Den første gutten er] ferdig med å bytte strenger på gitaren og begynner å stemme den. Den andre gutten går og henger i fra seg den akustiske gitaren på veggen bak høybordet og setter seg igjen med smarttelefon oppe. Den første begynner å spille på sin gitar igjen.»

Her samles to gutter om musikken på en noe mer «instrumentell» måte enn tidligere observasjoner viser. Den første finner fram sin egen gitar og begynner å spille, før den andre henter den akustiske og selv begynner å spille på den. Det oppstår et *communitas* når de begynner å prate om instrumenter samtidig som de prøvespiller for hverandre, men et noe annet *communitas* enn det musikken i tidligere observasjoner har vist: Begge posisjonerer seg som både utøver og publikum på samme tid, og samler seg gjennom å spille musikk for hverandre. At den andre gutten spiller kun så lenge den første skifter strenger på og stemmer sin gitar, som om de samarbeider om å «holde flyten oppe» eller «være i sonen» sammen, viser også at den andre gutten legitimerer den opptreden som begynte med den første gutten. De mest vellykkede opptredenene utmerket seg ved å *holde flyten* oppe mellom låtene, samt at eleven(e) som spilte eller sang opptrådte som om de *var i sonen*, slik Edith Turner (2012: 43) er inne på:

«Etter en stund kommer gutten i [et av parene på skolen] inn og setter seg igjen. Han plukker med seg gitaren og begynner å spille ulike låter. [...] Jenta i paret snakker til ham med jevne mellomrom. På TVen går det er reality-program, men lyden er av og ingen ser ut til å følge med. Gutten med gitaren begynner å spille «Hurt» av Johnny Cash og synger til med meget lav og mørk stemme. Jenta i paret ler av ham. Det gjør også jenta i den lille sofagruppen. Hun ser over mot den store sofagruppen, før hun tar med seg nettbrettet og det oransje kosedyret og setter seg i hjørnet. Stemningen tar seg opp, og elevene begynner å le samtidig som at de spiller videre. Gutten med gitaren begynner å spille «I believe in a thing called love» av The Darkness. Han prøver å synge til, sammen med jenta i hjørnet. De slutter å synge litt etterpå. [...] Gutten begynner å spille «Party in the USA» av Miley Cyrus. Jenta i hjørnet begynner å synge de første strofene med stor innlevelse før de andre elevene begynner å le. Like etterpå reiser paret seg for å gå. Gutten henger i fra seg den akustiske gitaren før han går videre sammen med jenta.»

Allerede i første låt, «Hurt» viser eleven som både spiller og synger at han behersker det å være i sonen ved å synge med veldig lav og mørk stemme, noe som frambringer latter fra begge jentene. Han posisjonerer seg selv som utøver og jentene som publikum, hvorpå *communitas* oppstår når elevene samler seg om hans opptreden (blant annet tar jenta i den andre sofagruppen med seg tingene sine og flytter nærmere). De befinner seg her innenfor den liminale sonen, slik at elevene kan velge å overse TVen som står på i bakgrunnen (selv om lyden hadde vært på). Latteren som følger viser at elevene deler gleden av den musikken som blir spilt, og det fortsetter med «I believe in a thing called love», hvor jenta som flyttet seg nærmere synger med ham. Her trår også jenta inn i

sonen, posisjonerer seg som utøver og blir en del av den musikalske opptreden på lik linje med gutten. Også når gutten spiller «Party in the USA» og jenta begynner å synge med stor innlevelse, vises denne gleden ved at elevene ler. Vi ser også at musikken ikke forstyrrer elevene på noen måte, men at de holder seg samlet rundt deres opptreden. Dette legitimerer også deres musikalske opptreden, og viser at gutten med gitaren og jenta i hjørnet som synger holder flyten oppe på en god måte. De forblir i sonen sammen fram til både gutten og jenta i paret reiser seg for å gå, hvorpå *communitas* opphører og de avslutter sin vellykkede, musikalske opptreden i peisstua.

Et gjennomgående funn i observasjonene av musikalsk opptreden i fellesarealene er elevenes *musikkvalg*, altså hvilke låter som blir enten spilt eller sunget av elevene selv. Et flertall av de låtene jeg har identifisert i mitt materiale er kontemporære *populærmusikalske* verk, altså låter som de aller fleste av dagens ungdomsgenerasjon er forventet å kjenne til. Noen eksempler kan være «Boulevard of broken dreams», «Too late» og «Party in the USA». Andre låter, slik som «Hotel California», «Jolene» og «Hurt» viser også at disse forventningene kan inkludere musikalske tradisjoner som strekker seg lenger bakover enn de som gjør seg gjeldende i dag, eller betegnes som «populærmusikalske klassikere».

Dette er ikke et ubetydelig funn, da musikkvalg kan brukes til både **a)** å kommunisere sosial plassering, gruppetilhørighet, verdier, normer eller delkulturell tilhørighet, eller **b)** å skape enhet og sammenheng, avgrense seg, markere en forskjell eller signalisere kulturell egenart, slik Ruud og Kvifte (2000 [1987]) påpeker. De påpeker at det er umulig å tenke seg at et forhold til musikk dannes utenfor en kontekst, og at musikk oppleves, snakkes om og brukes innenfor en bestemt situasjon. Den bidrar samtidig til å etablere gode situasjoner, hvor en følelse av tilhørighet og fellesskap står sentralt (Ruud & Kvifte 2000 [1987]). For at musikk som sosial praksis skal kunne gjøre alt dette, forutsettes det at den musikken som blir spilt eller sunget blir gjenkjent og anerkjent av så mange som overhodet mulig: Jo flere av elevene som legitimerer den musikalske utøvelsen i den konteksten hvor den utøves, jo bedre mulighet har musikken for å lykkes som konstituent for tilhørighet og fellesskap, slik som Ruud og Kvifte (2000 [1987]) påpeker. Med andre ord må den musikken som blir spilt eller sunget i fellesarealene være musikk som de andre elevene forventes å kjenne til, og ikke minst forventes å ha et forhold til.

5.3. Spill som sosial praksis i fellesskapsbygging

Den tredje av de fire sosiale praksisene jeg har valgt ut består primært av ulike typer «spill», nærmere bestemt *brettspill* og *kortspill*. Jeg kommer nedenfor til å gå nærmere inn på hva som

utgjorde grunnlaget for det *communitas* som oppstod med spillet i sentrum. Et typisk spill begynte gjerne med at en elev plukket opp en kortstokk eller foreslo et brettspill, før elevene forhandlet om hvem som skulle bli med å spille og eventuelt hvilke regler de skulle bruke. Til tider oppsto forhandlinger om disse reglene også under selve spillet. Selv om mange spill gikk rolige for seg, var enkelte langt mer energiske. De fleste av spillene fant sted på tidspunkt mellom måltider og andre organiserte aktiviteter, men noen av elevene spilte kort også i undervisningstiden.

Av de ulike typene spill som forekom på fellesarealene, var kortspill den aller vanligste, da det krevde minimalt med forberedelser fra elevene sin side. Både matsalen og peisstua var ypperlige steder for å spille kort, ved at flere elever til enhver tid oppholdt seg på eller beveget seg gjennom disse to fellesarealene, samt at det var tilstrekkelig med både bordplass og sitteplasser der. Elevene kunne på disse fellesarealene også inngå i andre sosiale praksiser enn selve kortspillet:

«I matsalen sitter tre gutter på høyre side for matbordet og spiller kort. Stemningen er god, tempoet er høyt og reaksjonene er høylytte. Det les og smiles kontinuerlig. De roper høyt ut når noen vinner eller taper. [...] Etter en stund har en fjerde gutt blitt med og spiller kort i matsalen, stemningen er fortsatt like god. [...] Stemningen ved bordet der de fire guttene spiller kort har roet seg.»

«I peisstua har gutten og jenta i den store sofagruppen glemt av TVen helt, og begynt å spille kort sammen. De prater, utveksler smil og vitser underveis. De ser av og til opp på TVen. Hun utbryter: «Nei, det er ikke lov!» De ler og veksler replikker mens de fokuserer på kortene. [...] Etter en stund har gutten og jenta lagt i fra seg kortstokken og satt seg til å se på TVen igjen.»

I begge observasjonene ovenfor ser vi hvordan elevene kommuniserer underveis i spillet, til tider gjennom å utveksle både smil og latter: De deler den gleden som kortspillet gir dem, og deres høylytte reaksjoner og fokus på kortene samler elevene rundt selve spillingen. *Communitas* oppstår i begge tilfeller når elevene ler og vitser med hverandre underveis i spillet.

I den øverste observasjonen blir en fjerde gutt med å spille kort, og dermed innviet i de andre sitt *communitas*, noe vi ser ved at stemningen forblir like god. I den nederste ser vi også at elevene engasjerer seg i TV-titting, noe de avslutter før og gjenopptar etter kortspillet. Å veksle mellom ulike praksiser på denne måten er også noe som lar seg gjøre innenfor den liminale sonen, hvor elevene står fritt til å gjøre det de ønsker. *Communitas* opphører ved at de avslutter kortspillet og engasjerer seg i en annen sosial praksis. Det unike med kortspill var at en integrert del av selve praksisen var at elevene forhandlet med hverandre om spillet og reglene, noe observasjonen nedenfor illustrerer godt:

«På bordet til venstre for inngangsdøren i matsalen sitter to gutter og to jenter og prater mens de

spiller kort. Like etter flytter de seg til bordet [til høyre for] inngangsdøren. De begynner å prate om spillet og reglene. Tonen er god, de ler og smiler mens de tuller med hverandre innimellom replikkene. Den ene gutten plukker opp kortstokken og begynner å dele ut til en runde. [...] Ei jente kommer og setter seg [ned ved bordet]. Hun utveksler noen replikker med dem, samtlige på bordet ler. Den ene jenta utbryter: «Nei, det er ikke lov!» hvorpå de begynner å prate om reglene. De ler litt før de fortsetter spillet. Jenta som har satt seg sammen med dem blir også med. [...] Ei [annen] jente kommer inn i matsalen og setter seg [ned ved bordet]. Hun ser på at de spiller, og praten går mens de ler og smiler til hverandre. En av jentene spør de andre om reglene, noe de oppklarer ganske raskt. Den [andre] jenta reiser seg for å gå igjen like etter.»

Allerede i starten er elevene engasjert i kortspill, men først når de bytter bord begynner forhandlingene om hvilke regler de skal spille etter i den førstkommende runden. Ved at tonen er god mellom elevene og forhandlingene fører fram, noe vi ser gjennom at den ene gutten begynner å dele ut kortene, legitimerer de både det aktuelle kortspillet og praksisen i sin helhet: Hvilket kortspill de skal spille, hvordan det skal spilles og hvordan elevene må forholde seg som spillere. *Communitas* oppstår når de forhandler med hverandre, gjennom at samtlige elever både ler, smiler og tuller med hverandre innimellom. Etter å ha spilt en stund protesterer den ene jenta ved å påpeke at det de andre gjør ikke er lov i følge reglene, hvorpå *communitas* oppheves og de nok en gang må forhandle for å legitimere spillet og praksisen ved å bli enige om hvilke regler de skal spille etter. *Communitas* gjenoppstår når de ler litt, før de fortsetter å spille.

Når to jenter kommer for å sette seg ned sammen med dem, hvorpå den ene blir med å spille etter en stund, viser det at kortspill er en sosial praksis hvor alle kan delta, også uten faktisk å være med som spiller helt fra starten. Dette viser også to av de identitetene som spillet tilbyr elevene: Enten som «spillere» hvor de deltar i selve spillingen, eller «tilskuere» hvor de ser på de elevene som spiller mot hverandre: Begge jentene posisjonerer seg først som *tilskuere*, og en av dem på nytt som *spiller* istedenfor. De innlemmes derfor i det *communitas* som allerede er oppstått og utgår når de reiser seg for å gå igjen, ved at kortspillet finner sted innenfor den liminale sonen. Ved å forlate den liminale sonen utgår de både fra kortspillet, så vel som det *communitas* som har oppstått rundt det. Ulike grupper av elever kan også fusjonere det *communitas* som har oppstått rundt samme praksis, selv om det i utgangspunktet har oppstått rundt to ulike spill:

«På bordet til høyre for inngangsdøren sitter fire gutter og ei jente og spiller kort. Et par av dem triller en snusboks mellom seg. To bord nedenfor matbordet sitter fire gutter og ei jente med et annet kortspill. Praten går på begge bordene, med noen utbrudd her og der. Ei av jentene roper: «Hore! Hore!» til en av guttene etter at hun taper en runde, før hun også roper: «Er du dum eller?» til latter fra de andre guttene. En av guttene fra det andre bordet reiser seg og kommer bort. Han stiller seg bak den ene gutten og roper: «Ja Fred, er du dum eller?» Elevene fortsetter å le mens han setter seg ned og blir med å spille sammen med dem. Praten går lett for seg, de ler en god del underveis.»

I observasjonen ovenfor sitter to grupper av elever engasjerte i hvert sitt kortspill, hvor samtlige av

elevene er posisjonert som spillere: De konsentrerer seg utelukkende om spillingen og de andre spillerne rundt sitt eget bord, noe de ulike utbruddene indikerer. Når en av jentene reagerer på det å tape med å kalle en av guttene «hore» gjentatte ganger, før hun utbryter: «Er du dum eller?» fanger hun oppmerksomheten til elevene på det andre bordet, hvorpå en av guttene derifra kommer opp og spør den første gutten om det samme. Ved å gjenta hennes reaksjon legitimerer han hennes utbrudd, og utvider det *communitas* som oppstår til det andre bordet.

Her kommer også de to identitetene som spillet tilbyr de elevene som blir posisjonert som spillere til syne: Enten som «vinnere» eller «tapere», noe som bestemmes av utfallet fra hvert enkelt kortspill. Med sin reaksjon posisjonerer jenta seg selv som *taper*, noe som latteren fra de andre guttene legitimerer. Avslutningsvis setter gutten seg ned og blir med å spille sammen med dem, hvorpå *communitas* gjenoppstår mens de prater og ler videre, samtidig som de spiller. Reaksjonene som jenta får er ikke bare emosjonelle utbrudd som resultat av at hun taper spillet, men inngår også i den posisjonen hun tildeles av de andre som resultat av selve spillet. Det er nettopp denne posisjonen som lar de andre elevene dele gleden over at jenta reagerer så voldsomt som hun gjør:

«Jenta teller høyt mens hun deler ut kortene til de andre elevene. Etter at spillet begynner reaksjonene. Elevene roper ut: «Ja!» og «Nei!» i all hast. [...] Etter en stund roper en av guttene: «Ja!» og bryter stillheten ved bordet mens han gjør noen fysiske bevegelser i ekstase. Praten går litt igjen, før det blir stille nok en gang. Jenta ved bordet spør om poengene. De utveksler noen replikker før de spiller videre. [...] Stemningen er fremdeles spent. Spesielt jenta har høylytte reaksjoner. Etter en stund roper hun: «Nei!» før hun går ut. De andre ler litt, før de fortsetter å spille. Ikke lenge etter kommer hun inn igjen. En av guttene går også ut litt før han kommer spurtende inn igjen for å nå runden. De byr, og spiller litt videre før jenta utbryter: «Nei, kuk meg her og der!» til latter fra guttene, hvorpå en av dem utbryter: «Ååå, det er så godt å være meg!». Jenta roper: «Nei! Det var så nesten!» Stemningen er god, men konsentrert. De utveksler kun replikker om spillet, som fortsetter en stund.»

Ved at spillet til tider går veldig konsentrert for seg og stemningen mellom elevene er spent, blir enkelte av reaksjonene (både hos vinnerne og taperne) veldig voldsomme: Elevene legger mye engasjement ned i spillingen, og det å tape kan oppleves som svært skuffende, så vel som at det å vinne kan oppleves som svært gledelig. Vi ser for eksempel at den ene gutten som roper «ja» og gjør noen fysiske bevegelser i ekstase, eller gutten som utbryter «det er så godt å være meg», gjør så som en positiv reaksjon på at de har vunnet spillet. De blir dermed posisjonert som *vinnere* og kan reagere slik av nettopp den grunn. Og gjennom å bli posisjonert som *taper* så legitimeres også hennes voldsomme reaksjon, noe som i begge tilfeller blir møtt med latter fra de andre elevene. De legitimerer dermed sin posisjon gjennom forventede reaksjoner, basert på spillets utfall. Dermed kan *communitas* oppstå også her, til tross for de veldig voldsomme reaksjonene som elevene får.

Enkelte av de spillene som elevene engasjerte seg i var også langt mer lattermilde enn de fleste kortspill: Et eksempel er «Cards against humanity», hvor en av spillerne leser opp et svart kort (med spørsmål), hvor de andre må velge ut et hvitt kort (med svar) som respons på dette. Den samme spilleren leser så samtlige av disse høyt, og vurderer hvilken de selv liker eller mener er best. Spilleren som velger ut flest kort de andre liker eller mener er best, vinner til slutt spillet. Nedenfor ser vi hvordan en ordinær runde av dette spillet fortonet seg:

«I matsalen har en gruppe elever satt seg på bordet innerst til høyre. De prater og ler seg imellom. De har funnet fram «Cards against humanity» og satt seg ned for å spille. Flere av kortene som blir lagt frambringer latter fra elevene rundt bordet. En av jentene leser opp svaralternativene til kortet: «What's worse than the holocaust?» Flere av svarkortene får de andre til å småflire. Et av kortene får den ene jenta til å utbryte: «Ååå!» til latter fra de andre. Hun sier med henvisning til en av de andre med mange kort: «Nå vet vi at han kommer til å vinne.» To av elevene, et av parene på skolen reiser seg og går ut i peisstua med en gang de er ferdige. Stemningen roer seg.»

Ved at flere av kortene som blir lagt fram får elevene til å le, oppstår og gjenoppstår *communitas* mellom elevene mer eller mindre hele tiden, noe eksempelet med: «What's worse than the holocaust?» viser. Jenta som påpeker at en av de andre kommer til å vinne, posisjonerer allerede her denne eleven som vinner av spillet, hvorpå ingen av elevene viser noen reaksjoner på utfallet av spillet. De legitimerer dermed denne posisjoneringen, som mer eller mindre avslutter spillet, før stemningen roer seg og *communitas* opphører.

Cards against humanity og de fleste av de andre (brett)spillene som elevene engasjerte seg i var vesentlig mindre preget av forhandlinger og spenninger underveis, ved at det i de fleste tilfeller lå til grunn et kjent sett med regler for det enkelte spillet. Også gjennomgangen av resultatene fra disse spillene foregikk noe roligere enn ved kortspill. Det oppsto likevel forhandlinger om hvilke spill man skulle spille jevnlig:

«Noen elever sitter igjen på det ene bordet og spiller «Ticket to ride». [...] Et par gutter til kommer inn i matsalen og ser seg litt rundt. Den ene tar opp smarttelefonen og legger den mot øret. Han prater med noen i den andre enden, og spør om de skal spille «Risk.» De forsvinner ut igjen, men kommer tilbake etter en liten stund med spillet «Ta sjansen!» De setter seg ned ved bordet til venstre innenfor inngangsdøren til matsalen og begynner å spille. [...] Etter en stund senker roen seg, også over det andre bordet hvor de fremdeles spiller «Ticket to ride». [...] Etter noen minutter går energinivået rundt begge bordene opp, og spenningen rundt spillingen øker. De ler og smiler mye mens de prater seg i mellom. Etter en stund roer de seg ned igjen, og guttene på bordet hvor de spiller «Ticket to ride» reiser seg for å telle over resultatene i fra runden. På det andre bordet gjør en av guttene det samme.»

Gutten med smarttelefonen forhandler med noen i den andre enden om hvilket brettspill de skal spille, og foreslår «Risk». De ender likevel opp med å spille «Ta sjansen!» etter å ha forhandlet

ytterligere seg imellom, noe observasjonen ikke fanger opp. Både på bordet hvor elevene spiller «Ta sjansen!» og «Ticket to ride» ser vi at spillingen forløper på en veldig rolig måte, før det noen minutter senere blir langt mer energisk og spenningen mellom elevene øker. Samtlige av elevene deltar i spillingen direkte, og posisjonerer seg derfor som spillere.

Communitas oppstår ved at elevene både ler og smiler mens spillet pågår: På begge bordene deler de gleden av å spille med hverandre, selv om intensiteten i noen av disse spillene ikke måler seg med den tidligere observert i kortspill. Derimot protesterer ingen av elevene på reglene, noe som legitimerer både det enkelte spillet og praksisen som helhet. Dette gjøres også ved at elevene reiser seg på slutten for å telle over resultatene ut fra de reglene, og deretter lar seg posisjonere som enten vinnere eller tapere. Dette viser hvordan brettspill fortøner seg mye roligere enn kortspill, selv om de er minst like åpne for å delta utover det å faktisk være med å spille:

«I matsalen sitter fem elever og spiller «Ticket to ride». Praten går rundt bordet utenom selve spillingen. Noen setter på musikk. Stemningen er god. [...] Ei jente kommer inn i peisstua og går videre inn i matsalen. Hun setter seg ved bordet der de spiller Ticket to ride, tar opp smarttelefonen og blir med i samtalen de har gående.»

«[En gutt kommer inn] i matsalen for å sette seg ved bordet ytterst til venstre, hvor de fremdeles spiller «Ticket to ride». Stemningen i matsalen er god. Elevene er rolige, men konsentrerte. Gutten ser på at de andre spiller ferdig runden. De ler av og til. Etter en stund er siste spill ferdig, og de begynner å pakke sammen og går ut av matsalen.»

I begge observasjonene ovenfor kommer elevene inn og setter seg ved siden av for å se på dem som allerede er i gang med å spille «Ticket to ride». De blir dermed en del av det communitas som allerede er oppstått rundt spillet, og posisjonerer seg selv som tilskuere. Ved å «tre inn» i den liminale sonen, hvor de fritt kan delta i de aktivitetene de selv ønsker, inngår de også i det communitas som allerede er oppstått rundt disse: I den øverste blir jenta med på samtalen mellom spillerne, og i den nederste ser gutten på at de spiller ferdig runden. Begge spillene går rolig for seg, og elevene er konsentrerte underveis. Communitas opphører når elevene begynner å pakke sammen, noe som markerer slutten på selve praksisen.

5.4. Teknologi som sosial praksis i fellesskapsbygging

Den fjerde og siste av de sosiale praksisene jeg har valgt ut består primært av bruk av teknologi, nærmere bestemt *bærbar PC*, *smarttelefon* og *TVen* i peisstua. I likhet med flere av de andre praksisene, foregikk også bruk av teknologi ved siden av andre aktiviteter som elevene engasjerte seg i. Den hyppigste teknologien som inngikk i elevenes interaksjon var bruk av smarttelefon, som

de aller fleste elevene bar med seg til enhver tid. Her kunne elevene sitte hver for seg med smarttelefon oppe, noen ganger uten å engasjere seg i annen interaksjon, andre ganger ved siden av å holde en samtale med hverandre:

«Tre gutter og ei jente har satt seg i den lille sofagruppen med hver sin smarttelefon oppe. I den store sofagruppen ligger to gutter henslengt fremst med hver sin smarttelefon oppe. Midt i sofagruppen sitter to gutter og ei jente og spiller kort. Lenger bak sitter en gutt og ei jente, også med hver sin smarttelefon oppe. De som spiller kort midt i sofagruppen har en liten samtale seg i mellom.»

«På rekke i sofaen sitter seks gutter, et par av dem med smarttelefon oppe. I stolen fremst i sofagruppen sitter en annen jente, også med smarttelefon oppe. Praten går, de ler og smiler underveis. Jenta ler ekstra mye. De roper ut banneord, et par av elevene forteller historier. De ler mens de prater om «Killer». På TVen går «Robinson Ekspedisjonen», men lyden er skrudd av. Stemningen er rolig, men god i peisstua.»

I begge observasjonene sitter flere av elevene med smarttelefon oppe, noe som var helt vanlig for de fleste elevene som oppholdt seg på fellesarealene imellom andre aktiviteter. I den øverste observasjonen er derimot teknologien altoppslukende, og elevene engasjerer seg heller ikke i den samtalen som de tre elevene midt på sofagruppen fører seg imellom. Nedenfor tildeles teknologien derimot like mye oppmerksomhet som andre aktiviteter: Blant annet har elevene en samtale, verbale utbrudd og forteller hverandre historier. Communitas oppstår mellom elevene gjennom latter, og bruk av teknologi forstyrrer ikke den gode stemningen mellom elevene. Teknologien er altså en integrert del av interaksjonen, og i enkelte tilfeller også dens sentrum:

«To gutter sitter i den lille sofagruppen, den ene med en smarttelefon oppe og den andre med den akustiske gitaren ute. Han plukker på strengene til tilfeldige blues-aktige melodier. Ei jente kommer inn og setter seg sammen med dem. Hun ser på smarttelefonen til den ene gutten, hun ler og fniser av det han viser henne. De fortsetter med å prate en god stund.»

Når jenta kommer og setter seg sammen med de to guttene retter hun oppmerksomheten sin mot smarttelefonen til en av dem, hvorpå hun både ler og fniser av det hun blir vist. Communitas oppstår dermed rundt teknologien, med det morsomme på smarttelefonen til gutten som sentrum. Elevene befinner seg innenfor den liminale sonen, og ved å tiltrekke seg jentas oppmerksomhet før gutten med gitaren gjør det så «utkonkurrerer» teknologien her musikken, både som mer interessant og morsom. I likhet med de andre sosiale praksisene, så må elevene også her kunne samle oppmerksomheten om noe felles før communitas kan oppstå. De fortsetter praten en god stund med teknologien som utgangspunkt. I enkelte tilfeller bruker elevene også smarttelefon til å underholde hverandre med:

«En av elevene har funnet fram en piano-app på smarttelefonen og spiller en melodi. De andre ler litt

når han spiller feil. De begynner å vise fram andre apper til hverandre. Praten går videre mens elevene ler underveis.»

Eleven som sitter med smarttelefonen framme har åpnet en applikasjon som lar ham «spille piano», noe han aktivt bruker for å tiltrekke oppmerksomheten til de andre elevene. Når han spiller feil begynner elevene å le, og *communitas* oppstår på bakgrunn av forsøket på å spille en melodi, noe som videreføres ved at de andre elevene finner fram sine egne applikasjoner som de forsøker å samle hverandres oppmerksomhet rundt. *Communitas* vedvarer så lenge elevene fortsetter samtalen mens de ler seg imellom. Men også selve bruken av selve teknologi blir til tider sentrum for interaksjon mellom elevene, ved at de utfordrer hverandres evner og ferdigheter som «brukere» av teknologi:

«I matsalen sitter fremdeles de to guttene og de tre jentene ved bordet til venstre for matbordet og prater. Den ene sitter med smarttelefon oppe, og en av guttene prøver å se på skjermen hennes. Hun utbryter: «Gå vekk!» til latter fra de andre rundt bordet. De ler litt før praten fortsetter om noe rolig.»

I observasjonen ovenfor forsøker en av guttene å forstyrre bruken av teknologi, ved å se på skjermen til en av jentene, hvorpå hun reagerer ved å utbryte: «Gå vekk!» mens de andre elevene ler av hendelsen. Her oppstår *communitas* ved at gutten avbryter hennes bruk av teknologi slik den oftest forekommer med smarttelefoner: Det hun ser på sin skjerm er kun ment for henne, noe gutten overser og forsøker likevel. Når de andre elevene ser dette ler de, noe som viser at de deler gleden av å se henne bli utfordret som bruker av teknologi. Elevene befinner seg også innenfor den liminale sonen, slik at gutten (og alle andre) står fritt til å utfordre jentas bruk av teknologi.

Dette viser at teknologi som sosial praksis tilbyr elevene kun én identitet, nemlig «bruker». Uavhengig av hvilken teknologi elevene til enhver tid anvender, posisjonerer de seg selv som brukere, i motsetning til ikke-brukere (som i kraft av ikke å bruke teknologi heller ikke inngår i selve praksisen). Elevene som ikke bruker teknologi kan derimot fremdeles interagere med de elevene som gjør det, blant annet ved å utfordre deres evner og ferdigheter til å bruke teknologi. Men også brukere seg imellom kan utfordre hverandre i hvordan de bruker teknologien, og dermed posisjonere hverandre som enten «mer» eller «mindre kompetente brukere» av teknologi:

«Jenta på høybordet har fått gutten sin smarttelefon og fikler litt med den før hun gir den tilbake. Han utbryter: «Nei, hva har du gjort med den!?» Hun ler litt før de utveksler noen replikker. Hun ser litt på ham før hun retter blikket tilbake mot TVen.»

Jenta har fått tak i en smarttelefon som tilhører en av guttene, og anvender her sine evner og ferdigheter mens hun fikler med den før hun gir den tilbake. Hans umiddelbare reaksjon er på det

jenta har gjort med smarttelefonen hans, hvorpå han posisjonerer seg selv som en mindre kompetent bruker enn henne ved ikke å forstå de endringene hun har foretatt på den. Ved å le så legitimerer hun sin egen posisjon som mer kompetent, og dermed å ha vunnet utfordringen. Elevenes posisjon som brukere er derfor sammenlignbare, da de kan definere hverandre som enten mer eller mindre kompetente som brukere enn seg selv. Men selv om elevene fra tid til annen utfordret hverandre som brukere av teknologi, samlet de seg også om teknologien for helt andre formål:

«I den lille sofagruppen sitter [to gutter] med PC, [...] Den ene gutten setter på et videoklipp på PCen og lener seg nærmere for å se på den. [...] En tredje gutt med en PC [setter seg ned] ved siden av dem. Den første ser noe han synes er morsomt på PC-skjermen og bryter ut i latter. Den er høylytt, og flere av de andre begynner å le sammen med han. Etter å ha ledd en stund roer praten seg elevene imellom, hvorpå de ser på hver sin PC. [...] [Guttene med hver sin PC sitter fremdeles i den lille sofagruppen]. De ser på den PCen som spiller av et videoklipp ganske høyt mens de prater seg imellom.»

Slik guttene i observasjonen ovenfor demonstrerer, dreier bruken av teknologi seg like mye om å bruke den *sammen* så vel som hvor kompetent den enkelte bruker er, ved at elevene kan samle sin oppmerksomhet om og dele de samme *sanseinntrykkene* gjennom teknologien. Dette har også konsekvenser for hvordan *communitas* oppstår mellom elevene som brukere av teknologien, først og fremst fordi at det å dele de samme sanseinntrykkene ikke nødvendigvis kommer til uttrykk gjennom fysiske eller verbale reaksjoner. *Communitas* oppstår ved at en av guttene bryter ut i latter på grunn av det han ser på sin egen PC-skjerm: Samtlige av de andre elevene begynner å le sammen med ham, og *communitas* oppstår rundt hans reaksjon på de sanseinntrykkene han har fått gjennom teknologien. Men *communitas* oppstår også både før og etter dette, ved at guttene lener seg nærmere for å se på hverandre sin PC-skjerm og prate sammen, samtidig som at de ser på videoklipp sammen. Dermed deler de sanseinntrykk gjennom teknologien, slik at *communitas* faktisk gjenoppstår når gutten begynner å le.

Den teknologien som i størst grad lot elevene dele de samme sanseinntrykk, var TVen i peisstua. Som den eneste teknologien eid av skolen selv og plassert lett tilgjengelig for alle elevene i peisstua, gav TV-titting opphav til mange observasjoner hvor elevene spontant vekslet mellom å behandle TVen som sentrum for interaksjonen, så vel som å overse den glatt. Da TVen også var den minst mobile av teknologiene, ble elevenes bruk av denne begrenset til peisstua, som permanent utgjorde den liminale sonen hvor denne aktiviteten fant sted. Ved at de sanseinntrykkene som TVen gav elevene til enhver tid også var blant de mest tilgjengelige, engasjerte den ofte større gruppen av elever og var mer åpne for dem som ønsker å delta:

«I peisstua står TVen på. Tre elever, to jenter og en gutt sitter framst i den store sofagruppen. De

følger med på dramaserien som går på TVen. I midten av sofagruppen sitter fremdeles tre elevene fra tidligere, også to jenter og en gutt og spiller kort. Helt bak i sofagruppen sitter et av parene på skolen. De sitter nært hverandre og følger også med på dramaserien. [...] I peisstua tar dramaserien slutt, og en dokumentar om andre verdenskrig begynner. En av jentene framst i den store sofagruppen reiser seg for å gå, samtidig som at [en av de andre elevene] bytter kanal. Vi ser nå på «Trygdekontoret» på NRK3. [...] Et humoristisk innslag på TVen blir møtt med latter blant de som sitter lengst bak i den store sofagruppen.»

I observasjonen ovenfor ser vi hvordan en større gruppe elever sitter i den store sofagruppen i peisstua, de fleste engasjert i TV-titting og følger med på dramaserien som går. Communitas vedvarer så lenge de fortsetter å følge med på programmet, gjennom at de deler de sanseinntrykkene som TVen gir dem. Når dramaserien tar slutt og et nytt program begynner, reiser en av jentene seg for å gå. Hun utgår dermed fra det communitas hvor TV-tittingen står i sentrum ved samtidig å forlate den liminale sonen. En av de andre elevene bytter kanal like etterpå, og ender opp med å velge «Trygdekontoret» på NRK3. Like etter blir et humoristisk innslag i dette programmet møtt med latter blant elevene, hvorpå nytt communitas oppstår gjennom at de deler den gleden som sanseinntrykkene fra TVen gir dem. Her har bruken av TVen i peisstua også til felles med kortspill at elevene tidvis inngår i forhandlinger med hverandre om hva de skal bruke teknologien til:

«Litt senere sitter det kun to gutter og ei jente bak i den store sofagruppen. «Big Bang Theory» er nettopp ferdig, og en av guttene reiser seg for å gå. Den andre gutten tar fjernkontrollen fatt for å lete etter et nytt program, men lar TVen stå på på den samme kanalen etter en stund.»

Begge observasjonene ovenfor viser en elev som reiser seg for å gå når programmet på TVen er ferdig, samt en av de andre elevene som umiddelbart skifter kanal. Ved at programmet som tidligere gikk er ferdig, åpner det for at elevene kan «ta fjernkontrollen fatt» og lete etter et nytt program å se på, hvorpå det oppstår en forhandling mellom elevene som avsluttes i det de finner fram til et nytt program uten å vekke protest fra de andre elevene. Da forhandlingene finner sted innenfor den liminale sonen, kan potensielt sett alle elever som ikke er engasjert i andre aktiviteter gjøre dette, og fremme sine ønsker for TV-titting. Fravær av slik protest legitimerer også kanalskiftet, ved at ingen innvendinger blir presentert. Forhandlingene kan også til tider begynne før noen av elevene plukker opp fjernkontrollen for å skifte kanal:

«Etter en stund kommer to gutter og setter seg fremst i den store sofagruppen. De begynner å prate med et par av guttene om fotball. [...] Like etterpå setter noen på en fotballkamp på TVen og skur på lyden. Noen flere elever kommer inn i peisstua og setter seg i den store sofagruppen for å se på TVen. Et par av dem har smarttelefon oppe, og veksler mellom å se ned på den og opp på TVen. Stemningen er god i peisstua.»

Her har elevene allerede innledet en samtale om fotball med hverandre, hvorpå en av dem setter på

en fotballkamp som går på TV like etterpå. Samtalen som elevene fører på forhånd legitimerer at de skurrer på TVen og velger en kanal som viser en fotballkamp. Vi ser også at flere elever kommer til og setter seg etter hvert, noe som bidrar til å legitimere valget av kanal ved at flere elever enn tidligere kan samle seg om TVen og de sanseinntrykkene som teknologien gir dem, nemlig av fotballkampen. Likevel varierer graden av oppmerksomhet som elevene vier TV-titting fra et tidspunkt til et annet, og kan gå fra full likegyldighet til dypt engasjement på veldig kort tid, noe begge observasjonene nedenfor demonstrerer veldig godt:

«Neste program på TVen er «Small Teen, Bigger World», en dokumentar om en kortvokst tenåring og hennes forhold til sin heroinavhengige far. Det opptar minimalt med oppmerksomhet blant elevene i den store sofagruppen. De starter en samtale hvor de diskuterer Nordlandsporten på grensen mellom Nord Trøndelag og Nordland fylke. [...] Flere i sofagruppen ser nå på dokumentaren på TVen, samtidig som at de begynner å prate om den. Noen kommenterer at de selv har venner som har prøvd heroin.»

«På midten [i den store sofagruppen sitter] ei jente sammen med [en gutt]. [...] På TVen går programmet «Ullared», men ingen av elevene ser ut til å ha interesse av å se på. [...] Et par elever kommer inn i peisstua. En av jentene går og setter seg sammen med jenta midt i den store sofagruppen. De to retter oppmerksomheten mot TVen, og begynner å prate om programmet. Ei annen jente kommer inn og setter seg sammen med dem. «Et det Ullared?» spør hun. De to andre bekrefter det hun spør om. Praten går videre. En gutt kommer opp til elevene helt bak i den store sofagruppen og slår seg ned. [Gutten] vitser om en av personene på TVen til en av jentene: «Der har vi typen for deg.»

I starten ser vi at elevene ikke er opptatt av hvilket program som går på TVen i det hele tatt: Øverst har elevene en samtale seg imellom og nederst sitter de helt stille. Men når jentene i den nederste observasjonen kommer inn i den liminale sonen og retter oppmerksomheten mot TVen, samt en av dem spør de andre om det er «Ullared», oppstår *communitas* mellom elevene gjennom at alle ser på og deler de samme sanseinntrykkene fra programmet. Dette kommer også til uttrykk ved at gutten spøker med en av jentene om at typen for henne er med i programmet. I den øverste observasjonen har elevene på et tidspunkt begynt å følge med på «Small Teen, Bigger World», hvor det *communitas* som har oppstått kommer til uttrykk gjennom at elevene nå har en samtale hvor en av elevene kommenterer at de selv har venner som har prøvd heroin. Gjennom å dele de sanseinntrykkene som teknologien kontinuerlig produserer, blir elevene også satt i stand til å tilskrive denne en delt mening som skaper grunnlaget for det *communitas* som oppstår rundt selve bruken av teknologi.

6. Identitetsbygging i den norske folkehøgskolen

I dette kapittelet ser jeg nærmere på funnene fra mitt intervjumateriale knyttet til underproblemstillingen om identitetsbygging, og hvordan denne prosessen kommer til uttrykk gjennom *narrativ*, altså fortellinger knyttet til skoleslaget slik elevene selv presenterer dem. Jeg har valgt ut tre ulike *narrativ* fra de fortellingene som informantene mine går nærmere inn på: Disse er *folkehøgskolemiljøet*, *folkehøgskolelæreren* og *folkehøgskolefamilien*. I følgende delkapittel ser jeg nærmere på hvordan informantene konstruerer ulike identiteter knyttet til folkehøgskolen gjennom disse fortellingene. Men før jeg gjør det ønsker jeg å gå litt nærmere inn på hvilken *narrativ praksis* informantene benyttet i selve intervjusituasjonen.

Når elevene setter seg ned for å begynne intervjuet vet de at jeg er der for å undersøke deres hverdag i, liv på og opplevelse av folkehøgskolen: Jeg intervjuer dem som *folkehøgskoleelever*. Denne kontekstualiseringen er viktig for å forstå hvilket utgangspunkt informantene har for å svare på de spørsmålene jeg stiller dem under intervjuet. Da skoleslaget er veldig annerledes enn «vanlig skole» (en idealtypisk kategori som informantene bruker til å betegne både ungdomsskole og videregående skole), legges det opp til å påpeke kontrastene mellom deres opplevelse av både ungdomsskole og videregående skole på den ene siden og folkehøgskole på den andre. De fleste av informantene i utvalget har nettopp kommet ut av videregående skole, noe som også legger opp til en slik kontrastering. Også intervjuguiden gjenspeiler dette, ved at rekkefølgen som spørsmålene stilles i er kronologisk ordnet og begynner med å spørre om livene deres før folkehøgskolen.

Under selve intervjuet drar informantene på de *sosiokulturelle ressursene* som gjør seg relevante for å beskrive disse kontrastene, slik som deres erfaring med og kunnskap om de faglige og sosiale miljøene, lærerne og de andre elevene: Slik utformer de fortellinger knyttet til bestemte identiteter i folkehøgskolen (*narrativ*) som de sammenligner med tilsvarende fortellinger i vanlig skole, og ikke minst «de lange samtalene» om disse i det øvrige samfunnet (diskurser). Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på skillet mellom hvilken erfaring og kunnskap om vanlig skole som tilhører diskursen (det generelle) og hvilken som tilhører *narrativet* (det spesielle): Det vesentlige for mitt prosjekt er å identifisere de ulike fortellingene knyttet til folkehøgskolen. Ut fra denne forutsetningen går jeg derfor i *dialog* med informantene, hvor jeg møter deres erfaring og kunnskap om både folkehøgskolen og vanlig skole med min egen erfaring og kunnskap: Denne dialogen danner også grunnlaget for hvordan de besvarer spørsmålene mine og for hvordan jeg analyserer disse svarene i etterkant av feltarbeidet.

Gjennomgående for samtlige av de tre narrative er at de er forankret ikke bare i ulike fortellinger om folkehøgskolen, men i en større fortelling om forandring: Et *konversjonsnarrativ*. Det som begynner som livet før folkehøgskolen (en utfordrende, ulykkelig eller likegyldig tilstand) og går gjennom en forandring (den første tiden på folkehøgskolen), resulterer i en helt ny hverdag i folkehøgskolen (en lykkelig tilstand). Uavhengig av informantenes bakgrunn i samfunnet forøvrig (slik beskrevet i kapittel 4) blir denne overgangen portrettert som et *positivt konversjonsnarrativ* av samtlige informanter: De er tilnærmet enstemmige i det at å reise et år på folkehøgskole har vært en positiv forandring i deres liv. Dermed blir den erfaringen og kunnskapen som informantene drar på når de forteller om miljøet, lærerne og elevene i folkehøgskolen presentert som positiv, samt tilsvarende erfaring og kunnskap om miljøet, lærerne og elevene i vanlig skole presentert som negativ eller nøytral. Selv om disse fortellingene ikke nødvendigvis kan betegnes som utelukkende positive eller negative i seg selv, så er det kontrasten mellom de to informantene bygger på når de utformer de ulike fortellingene knyttet til folkehøgskolen.

6.1. Narrativet om folkehøgskolemiljøet som identitetsbygging

Det første av de tre narrative i mitt intervjumateriale er fortellingene om miljøet i folkehøgskolen, og hvordan disse står i kontrast til miljøet slik informantene husker det fra vanlig skole. Jeg har valgt å skille mellom det *faglige* miljøet, hvor informantene forteller om læring og faglig utvikling, og det *sosiale* miljøet, hvor informantene forteller om sosial omgang og aktivitet med andre. Fortellingene om miljøet i folkehøgskolen skiller seg også vesentlig fra det miljøet som informantene husker fra vanlig skole, noe jeg påpeker der hvor dette kommer til uttrykk under intervjuene.

6.1.1. Det faglige miljøet

Det kanskje mest karakteristiske trekket ved det faglige miljøet (eller «læringsmiljøet») i folkehøgskolen som informantene påpeker er den *friheten* de blir tildelt, både med hensyn til hva de ønsker å lære og hvordan de ønsker å lære det:

«Læringsmiljøet, det er jo ganske fritt da, siden det ikke er noe sånn, pensum eller noe sånt noe. Du er jo ganske fri til å lære det du selv vil her. Og liksom, du tar jo initiativet selv til å lære det du har lyst til da, for eksempel gjennom valgfag. [...] lærerne tvinger oss ikke til også lære ting. Men det, lærerne legger opp det sånn at vi lærer det vi selv vil, på en måte. De tvinger oss ikke til å, ja, banker ikke inn i hodet på oss, liksom.»

- Sofie, 19 år

Her kategoriserer Sofie både læringsmiljøet som fritt, og den enkelte elev som inngår i det som fri,

noe hun begrunner med at det ikke følger med et forhåndsbestemt pensum i folkehøgskolen. Dette tildeler elevene en mulighet for å velge hva de selv ønsker å lære, og hvordan de ønsker å lære det. Hun legitimerer denne friheten med at lærerne i større grad legger opp til at elevene kan lære det de selv vil, heller enn å tvinge dem til å lære noe de ikke nødvendigvis ønsker å lære. Vi ser også hvordan hun har internalisert en forventning fra folkehøgskolens side om at man som elev selv må ta initiativet til å lære ting, dersom man har et genuint ønske om å lære. Dette vises også i hvordan informantene beskriver mulighetene for å bidra til og delta i utformingen av selve undervisningen:

«[D]et er jo mye mer opp til elevene da, for å liksom, forme undervisningen, og hva de liksom, er interessert i og har lyst til å drive med. [...] det er litt mer sånn, at man styrer det litt selv, da. Og at man er litt mer sånn, selvstendig og litt mer fri.»

- Liv, 20 år

«[D]et er ikke så strengt at du må rekke opp hånda, eller sitte ved pulter, og høre på det læreren sier. Vi får sagt og bidratt veldig mye selv, da. Så vi får, har gode muligheter til å komme med innspill og være litt mer med på å si hvordan vi vil ha det, enn på tidligere skoler jeg har gått på. Større frihet.»

- Unni, 20 år

Den friheten som elevene i folkehøgskolen tildeles blir her eksemplifisert ved at det ikke er så strengt som at en må rekke opp hånden, sitte ved pulten eller høre på det læreren sier: Elevene har gode muligheter for å forme undervisningen etter egne interesser, komme med innspill og si hvordan de vil ha det, i motsetning til elevene i vanlig skole som ikke har noen av disse mulighetene. Dermed blir elevene i folkehøgskolen også tildelt større grad av *autonomi* i undervisningen, hvor de selv setter premissene for læring og styrer læringsprosessen selv. Informantene bruker denne autonomien til å legitimere den friheten de blir tildelt, og omvendt: De får mulighet til å velge hva de vil lære og hvordan, men på den betingelse at de faktisk lærer det og på den måten de velger å lære det. Dette kommer til syne gjennom et annet karakteristisk trekk ved det faglige miljøet i folkehøgskolen, nemlig at den enkelte elev hadde *ansvar for egen læring*:

«[D]u har som regel ansvar for egen læring. Sånn, du blir kastet uti det med hodet først og får beskjed om at: «Ja, nå får du lage et ferdig produkt innenfor ei tidsramme som blir satt.» Og det er ditt hovedansvar for å få til opplegget selv.»

- Aksel, 23 år

«Også det å ta ansvar for egen læring. Altså, det er jo egentlig det vi driver med her, i forhold til videregående hvor du har femti prosent ansvar for egen læring, og oppfølging fra lærer. Det er mer det å ta tak selv, og få ting gjort.»

- Jarl, 20 år

Informantene legitimerer det å ha ansvar for egen læring gjennom at hver enkelt elev får det fulle ansvaret for å få ting gjort og fullført det opplegget som de selv har valgt: Dermed eksternaliserer

de en forventning om at de blir «kastet uti det» og må «ta tak selv», og lærerne ikke stilles til ansvar for hvorvidt elevene lærer det de setter seg som mål eller ikke. Samtidig impliseres det at lærerne i vanlig skole blir holdt ansvarlig for hvorvidt den enkelte elev gjør det eller ikke, noe som blir objektivert gjennom deres fortelling om det faglige miljøet. Informantene gir også uttrykk for at dette ansvaret er noe elevene ønsker å bli tildelt:

«Du har liksom ikke noe press på deg, og du blir ikke målt på en skala, så det gjør det kanskje litt hyggeligere, kanskje. Gjør det litt hyggeligere å lære, tror jeg. Ja. At du kanskje sånn, du innser kanskje at du vil lære, i stedet for at du må lære. Det er kanskje en liten forskjell.»
- Harald, 21 år

«[S]å synes jeg folk er veldig sånn, veldig med da, og bidrar, og er engasjerte og interesserte og, ja. Og det tror jeg er fordi man liksom, man har jo søkt på en linje fordi man har lyst til å gå på den linja.»
- Liv, 20 år

Å innse at en *vil* lære i stedet for at en *må* lære blir elevenes grunnleggende motivasjon for å inngå i den læringsprosessen som finner sted i folkehøgskolen: Både det at elevene har lyst til å gå den linja de har valgt, så vel som det at de vil lære det som blir presentert dem i klasserommet ligger i denne motivasjonen. Informantene har altså internalisert en forventning fra folkehøgskolens side om at man som elev må ha *et ønske om å lære*. De bruker dette ønsket til å legitimere det ansvaret som elevene får for å lære på egen hånd, samtidig som at de kategoriserer dem som *engasjerte* og *interesserte*. Harald påpeker også at en ikke har press på seg eller blir målt på en skala i folkehøgskolen, noe som gjør det mye «hyggeligere» å lære. Samtidig impliserer han at det ikke er like hyggelig å lære i vanlig skole, hvor man *har* et press på seg og *blir* målt på en skala. Dette kan knyttes opp mot det siste karakteristiske trekket ved det faglige miljøet i folkehøgskolen, nemlig *synet på kunnskap*:

«[D]et er liksom ingenting som er feil, og hvis vi gjør noe som er dumt, så får vi liksom høre: «Nei, okei, dere kan heller prøve å gjøre sånn, og sånn, og sånn.»»
- Karin, 19 år

«[P]å vanlig skole så er det jo, da er det jo mye mer sånn, rettet mot sånn der, det er jo mye mer teori og sånn, da. Og mye mer liksom, direkte. Altså, liksom, sånn «riktig» og «galt» og sånn, på en måte.»
- Viktor, 19 år

Her objektiverer informantene to vesensforskjellige kunnskapssyn i det faglige miljøet, både i vanlig skole og i folkehøgskolen, knyttet til spørsmålet om hvorvidt noe kan kategoriseres som enten «riktig» eller «galt», eller ikke. Mens elevene i vanlig skole kan måles på en skala, hvor en

bestemt måte å gjøre ting på plasserer deg på et bestemt sted langs denne skalaen (avhengig hvorvidt denne måten ansees for «riktig» eller «feil» å være), finnes det ingen tilsvarende skala i folkehøgskolen. I stedet for å bli sammenlignet mot et bestemt kunnskapsnivå uavhengig av en selv slik elevene i vanlig skole blir, blir folkehøgskoleelevene kun sammenlignet på bakgrunn av sitt eget tidligere kunnskapsnivå: Mens elevenes kunnskap i vanlig skole blir vurdert som enten «riktig» eller «feil», og dermed kan betegnes som enten «bedre» eller «dårligere», blir elevenes kunnskap i folkehøgskolen vurdert med hensyn til hvordan den kan bli bedre, gjennom innspill fra læreren underveis. Dette synet på kunnskap i folkehøgskolen eksternaliserer også Karin når hun sier at ingenting er «feil». Ovenfor påpeker Viktor også at vanlig skole er mye mer rettet mot *teori*, noe de andre sammenligner med folkehøgskolens innretning mot *praksis*:

«Jeg synes det er mye friere og mye mer en opplæringsmodell som passer bra til meg, da. Jeg var faglig sterk elev, men jeg synes fortsatt det her er mye, jeg synes det er mye morsommere med praksis, enn det å sitte og skulle studere bøker, og sånne ting. Jeg tenker at det er derfor folkehøgskole på en måte, passet så godt til meg. For jeg var veldig skolelei da jeg var ferdig. Så var det det og på en måte, å møte en helt ny opplæringsmodell og uten, ja, undervisningsmodell, som var veldig fint. Det å kunne lære sammen med andre, og få gode innspill fra en veldig proff lærer.»

- Jarl, 20 år

«[D]et blir på en måte bedre læringsmiljø fordi folk har valgt å gå her, og er liksom, er innstilt på det. Også er det en veldig annerledes undervisning, da. [...] her er det jo mye praktisk og mye sånn, ja, som jeg har sagt, mer sånn at elevene kanskje bestemmer litt selv, og jobber mye på egenhånd med liksom, og får veiledning av læreren.»

- Liv, 20 år

Gjennom denne kontrasten, mellom innretning mot teoretisk eller praktisk kunnskap, eksternaliserer informantene den mest sentrale forskjellen mellom det faglige miljøet i vanlig skole og i folkehøgskolen: *Evaluering av læring* (eller «opplæringsmodell»). Når elevene i vanlig skole tilegner seg teoretisk kunnskap (eller «studerer», slik Jarl formulerer det) for å oppnå et bestemt kunnskapsnivå uavhengig av dem selv, internaliserer de samtidig et faglig miljø som er sterkt *resultatorientert*, hvor deres arbeid blir målt og vurdert som enten mer «riktig» eller mer «galt». I motsetning til dette tilegner elevene i folkehøgskolen seg praktisk kunnskap (eller «jobber», slik Liv formulerer det) uavhengig av et press for å oppnå et slikt kunnskapsnivå, slik at de internaliserer et faglig miljø som er *proessorientert*, hvor deres arbeid kontinuerlig blir vurdert ut fra hvordan det kan bli bedre, men aldri beskrevet som «feil». Informantene legitimerer dette gjennom den friheten og autonomien de blir tildelt i utformingen av undervisningen, samt både ansvaret for egen læring og ønsket om å lære, slik beskrevet tidligere i dette kapittelet.

Ovenfor har jeg identifisert de tre mest karakteristiske trekkene ved det faglige miljøet i

folkehøgskolen: Den *friheten* og *autonomien* som elevene tildeles, kombinert med *ansvar for egen læring* og et *ønske om å lære*, samt et *praktisk kunnskapssyn* og en *proessorientert evaluering av læring*. Alle disse trekkene sammen skaper det jeg her velger å kalle en **liberaliseringsprosess** i det faglige miljøet: Elevene frigjøres fra en streng disiplin, et pensum utenfor deres egen interesse, et evalueringssystem som måler og vurderer deres kunnskapsnivå og en læringsprosess sammenlignet med dette som enten «bedre» eller «dårligere» opp mot en forhåndsbestemt faglig standard.

6.1.2. Det sosiale miljøet

Det kanskje mest karakteristiske trekket ved det sosiale miljøet i folkehøgskolen er hvordan elevene omgås hverandre, både i og utenom undervisningstiden. Her beskriver informantene betydelige forskjeller fra vanlig skole, gjennom de forutsetningene som hver enkelt elev hadde for å inngå både i vennskapelige relasjoner og samme aktiviteter som andre:

«Det er et veldig inkluderende miljø, og folk liksom, finner på mye da, gjør mye sammen, ja. Så det er jo liksom, mye aktivitet, og samtidig som det er veldig sånn, avslappet og mye liksom, sånn i peisstua er det kanskje mye sånn, at folk sitter i ro i peisstua. Men jeg tror liksom, det er mye aktivitet liksom, andre steder, da. Og sånn, ja, at folk drar til byen sammen og, ja, litt sånt. Ja.»

- Liv, 20 år

«[D]u finner venner uansett hva slags person du er, på skolen. Det er jo flere, altså, jeg vet om flere som har slitt før på skolen, og som er her nå, da. Og de har jo skaffet seg mange venner, og sånt. Og det er jo, altså, det er jo et mye bedre miljø det, enn at de ikke finner seg noen venner på videregående i det hele tatt fordi de mangler litt sosiale antenner, da, som kanskje de mener på skolen, ikke sant. Så, ja. Jeg vil si at det er mye mer åpent miljø her på [folkehøgskolen], enn på ungdomsskole, videregående, og sånt.»

- Viktor, 19 år

Informantene kategoriserer det sosiale miljøet i folkehøgskolen som både *inkluderende* og *åpent*. Inkluderende i den forstand at elevene tilbringer mye tid med hverandre (også når de ikke inngår i spesifikke aktiviteter) på tvers av etablerte vennskapelige relasjoner. Åpent i den forstand at elevene uansett får mulighet til å etablere vennskapelige relasjoner til andre elever, uavhengig av hvilke personlige egenskaper som de måtte ha (eller ikke), for eksempel hvorvidt de har «sosiale antenner» slik Viktor påpeker. Dette kontrasterer han også til vanlig skole, noe som impliserer at det sosiale miljøet der er både *ekskluderende* og *lukket*. Dermed objektiveres også helt andre forutsetninger for hvordan elevene kan inngå i vennskapelige relasjoner eller tilbringe tid med hverandre. Men et inkluderende og åpent miljø til tross, påpeker informantene at det også i folkehøgskolen oppstår *grupper* eller *gjenger*, basert på hvilke elever som inngår i vennskapelige relasjoner med hverandre:

«[D]et er jo litt oppdelt, men det er kanskje naturlig når det er sytti personer fordelt på noen linjer. Så litt grupperinger, men ikke sånn grupperinger i negativ forstand, egentlig.»

- Harald, 21 år

«[D]et er kanskje litt, man ser litt større sånn, «gjengtendenser». Eller sånn, og det er jo naturlig, for det er jo alltid noen man kommer bedre overens med enn andre. Men litt mer sånn, vennegjenger, kanskje.»

- Liv, 20 år

«[Det er] mange nok til at du finner noen du klaffer med, og få nok til at du blir kjent med alle. Så er det, kanskje det er litt sånn, smågruppene, men det tror jeg kanskje er vanskelig å unngå, og.»

- Renate, 21 år

Slik både Harald og Liv påpeker, så er det *naturlig* at elevene danner mindre grupper eller (venne)gjenger, da elevkullets størrelse på sytti stykker blir veldig mange å forholde seg til som nære venner hele tiden. Vi ser dermed at informantene har internalisert en holdning om at det å danne mindre grupper hvor enkelte av elevene inngår mer enn andre er akseptabelt, også fordi at enkelte elever kommer bedre overens enn andre. De legitimerer en slik oppdeling av elevene ved å betegne den som «ikke negativ». Samtidig eksternaliserer de en forventning om at elever skal inngå i vennskapelige relasjoner for å danne vennegjenger, selv om disse er langt fra absolutte i en folkehøgskolekontekst. Dette eksemplifiseres nedenfor gjennom informantenes beskrivelse av det inkluderende og åpne miljøet:

«Det kan være litt gruppert av og til, der du har de som er veldig glad i datateknologi og spill, de er sammen på et bord. De som liker sport og sånn på et bord, også resten bare sånn, midt i mellom. Men folk, de kan snakke med alle. Og man kan sitte å prate med alle, uansett om man liker sport eller spill. [...] Ungdomsskole og videregående, der er det litt sånn, du er i en gruppe, og den gruppa blir du. I motsetning til her på folkehøgskolen der du litt sånn, du kan være en gruppe, men du kan sånn, gå til de andre gruppene og liksom, ha det artig der og.»

- Bjørn, 18 år

«Det er jo som sagt noen grupper her og noen grupper der, men det er jo ikke noe problem å være sosial på tvers av de gruppene man bruker å omgås med, og det er ganske åpent og sosialt, føler jeg. Sånn, kontra ungdomsskolemiljø hvor det er nesten sånn: «Nei, vi omgås ikke den klassen fordi, vi kjenner ikke dem.» Også her så møter man nesten hverandre i døren, også sier man: «Hei» og spør: «Går det bra med deg i dag?» eller: «Nå er det sånt vær hvor man holder på å blåse bort», «Vær forsiktig når du skal ut», sånne ting.»

- Ingvild, 22 år

Selv om elevene deler seg selv inn i forskjellige grupper basert på etablerte vennskapelige relasjoner er det mulig å inngå i andre vennegjenger enn dem man ordinært omgås, og delta i de aktivitetene som man ordinært ikke inngår i. Dermed objektiveres det en *inkluderende og åpen* gruppestruktur i folkehøgskolen, hvor elevene kan bytte mellom de gruppene (og dermed sammensetninger av sosiale relasjoner) og aktivitetene som de selv ønsker å delta i. Det er også på bakgrunn av dette at informantene legitimerer at elevene kan inngå i ulike grupper og danne

vennegjenger, hvor enkelte av elevene inngår mer enn andre.

I kontrast til denne objektiveres det også en *ekskluderende* og *lukket* gruppestruktur i vanlig skole, hvor elevene er låst til de vennskapelige relasjonene og aktivitetene som på forhånd er tildelt dem: Både Bjørn og Ingvild framstiller det sosiale miljøet både i ungdomsskolen og videregående skole som veldig forhåndsbestemt med hensyn til hvem man kan omgås. Elevene i de såkalte «ungdomsskole-miljøene» blir pålagt å ha etablert vennskapelige relasjoner med andre på forhånd, og den gruppen man først inngår i blir fort den eneste gruppen man kan inngå i. Dette kan knyttes til et annet karakteristisk trekk ved det sosiale miljøet i folkehøgskolen, også i kontrast til vanlig skole, nemlig hvordan den enkelte elev kan presentere seg selv ovenfor de andre elevene:

«[N]år du kommer fra, i hvert fall en liten plass som jeg gjør så er det veldig fort at okei, du har de som driver med fotball, du har de som driver med data, du har de som ikke gjør noe. Så, du liksom legger alle sammen i bås. Men når du kommer på folkehøgskole, i hvert fall i starten så er det, det er en bås for hvert enkeltindivid på skolen [...]»

- Aksel, 23 år

«[P]å ungdomsskolen så var det liksom, sånn forskjellige typer, og du ble satt i en bås. Og folk hadde forventninger til deg ut ifra den båsen du var i. Men det er ikke sånn her. Du blir liksom, ikke satt i en bås. Også, siden det er sånt aksepterende miljø her, så tørr du på en måte, å vise andre sider av deg selv.»

- Sofie, 19 år

«På videregående og ungdomsskole så faller du, på en måte innpå, innenfor et sånt, miljø hvor det er en type mennesker du må være. Sånn, det er litt sånn, det er veldig sånn, alle er av samme. Men her er det liksom, her møter du folk som ikke tenker likt som deg i det hele tatt, og som er fra helt forskjellige steder.»

- Thomas, 19 år

Det sosiale miljøet i vanlig skole blir beskrevet som at den enkelte elev blir *lagt i bås*, og forventes å oppføre seg som en *type* menneske. Informantene eksternaliserer dermed en forventning om at elevene i vanlig skole blir tildelt sin plass på skolen og må handle i tråd med denne, uavhengig av den aktuelle konteksten som den enkelte elev måtte befinne seg i: Man er «en type», og må derfor opptre som «den typen». Dette kan knyttes til Alfred Schutz (1970) sitt begrep om *typifisering*, hvor alle former for identifikasjon er basert på en generalisert kunnskap om et bestemt objekt og de «typiske» trekkene for hvordan det manifesterer seg i den sosiale virkeligheten (Schutz 1970: 118ff). Dette objektiverer en *kollektivisert interaksjon* mellom elevene i vanlig skole, ved at de aldri opptrer som seg selv (**hvem** de er), men som en type elev de er blitt kategorisert som på forhånd, avhengig av hvilken «bås» de andre elevene har plassert dem i (**hva** de er).

Dette illustrerer informantene også gjennom å kontrastere det å legge noen i bås, hvor man må være en bestemt type menneske, med det å vise «andre sider» av seg selv: Aksel sier at det i folkehøgskolen er *en bås for hvert enkeltindivid*, noe som i seg selv gjør det å ha ulike båser irrelevant. Sofie påpeker at man i fraværet av disse båsene tørr å vise sider av seg selv som man ellers ikke ville gjort. Dermed kategoriseres også det sosiale miljøet i folkehøgskolen som *aksepterende*, noe som inngår i den gruppestrukturen beskrevet tidligere i kapittelet. Dette vises gjennom hvordan informantene snakker om at det er greit å være seg selv:

«[D]et er veldig greit å være seg selv. At det ikke er sånt miljø hvor det er sånn: «Du bør være sånn, og sånn, og sånn, hvis ikke så er du bare rar.»»

- Ingvild, 22 år

«[D]et er liksom, ok å være seg selv, [...] man må liksom, kjenne på seg selv, og hva liksom, ja, at man er seg selv, på en måte. Eller sånn, du kan ikke være noen andre. [...] du må også liksom, kjenne på hva som er greit for deg da, og hvem du er, og hva som er best for deg.»

- Liv, 20 år

Som Liv påpeker så kan man ikke være noen andre, så det er viktig å «kjenne på seg selv» og «hva som er greit for deg», og legitimerer dermed det «å være seg selv» i en folkehøgskolekontekst. Hun eksternaliserer en holdning om at man som elev på en folkehøgskole ikke skal forsøke å framstille seg eller opptre på en måte som strider mot ens egen oppfatning av seg selv (**hvem** man er), stikk i strid med å opptre som en type ut fra hvilken bås man er blitt plassert i av andre (**hva** man er). I kontrast til vanlig skole, så objektiveres det en *individualisert interaksjon* mellom elevene i folkehøgskolen, som går mot forventningen om at den enkelte elev blir tildelt sin plass og må handle i tråd med denne. Ved at elevene ikke kan opptre ovenfor andre som seg selv, blir det sosiale miljøet i vanlig skole kategorisert som *avvisende*, i den forstand at elevene ikke får opptrådt slik de faktisk ønsker å opptre, nemlig som «seg selv»: Også dette inngår i den gruppestrukturen beskrevet tidligere i kapittelet.

Slik informanten Bjørn er inne på ovenfor, er oppdelingen av elevene basert på *interesser*, slik at de som er interesserte i datateknologi og spill ordinært inngår i andre grupper enn de som er interessert i sport eller lignende. Selv om gruppestrukturen innenfor det sosiale miljøet i folkehøgskolen blir kategorisert som både aksepterende, inkluderende og åpent, inngår elevene i en veldig systematisk oppdeling basert både på deres egne interesser og deres plass innenfor de forskjellige linjene på skolen. Dette kan knyttes opp mot et tredje karakteristisk trekk ved det sosiale miljøet i folkehøgskolen, nemlig hvordan elevene omgås hverandre når de inngår i forskjellige grupper basert på deres interesser:

«[U]tover året så oppdaget du jo at, ja, det ble klikker, [...] Litt spredd over linjene, men vel, idrettsfolket holder seg litt for seg selv og, musikk og teater og, LLS holder seg for seg selv. [...] jeg har ikke noe imot, ja, idrettsfolket, men det oppstår på en måte litt sånn, du er glad for at dem er der, fordi at det skaper litt mer forskjeller innad i skolen og det er ikke bare kunstneriske fag vi har her. Men allikevel, jeg henger ikke så mye i lag med dem fra, ja, idrett eller mesteparten av kajakk og klatring og sånne ting fordi vi har rett og slett ikke mange nok felles interesser.»

- Aksel, 23 år

«[J]eg føler skolen er litt delt, på en måte. [...] Jeg føler at teater, musikk og lyd, lys, scene kanskje henger mest sammen, også er det de tre idrettslinjene som henger mest sammen. Men da er det jo ikke noe oppdeling som er Rødehavet liksom, det er bare, ja. Jeg føler vi tenker litt annerledes på ting, og folk henger bare med hverandre på de sidene, så jeg vet ikke.»

- Mia, 19 år

Her beskriver informantene en todeling mellom *idrettslinjene* (bestående av idrett, kajakk og klatring og puls & fitness) og *de kunstneriske fagene* (bestående av teater, musikk og LLS) med hensyn til hvem som faktisk etablerer vennskapelige relasjoner med hvem, eller inngår i *klikker* med hvem. De legitimerer skillet ved å peke på at de ikke har tilstrekkelig med felles interesser. Slik både Aksel og Mia er inne på (begge tilhører de kunstneriske fagene), er ikke denne todelingen et resultat av noe målrettet innsats fra elevene sin side for å skape skiller innad i skolen: Selv om en ikke har noe spesielt mot elever som tilhører den andre gruppen av linjer, så kan det likevel være utfordrende å etablere vennskapelige relasjoner med noen som man ikke deler interesser med, eller føler tenker annerledes enn en selv. De objektiverer dermed en *faksjonalisering* av gruppedannelsen i folkehøgskolen, gjennom at elevene mer eller mindre systematisk etablerer vennskapelige relasjoner og inngår i mindre grupper og vennegjenger med elever fra bestemte linjer (ved at de to gruppene av linjer danner «faksjoner»). Informanten Jarl forklarer hvorfor denne faksjonaliseringen finner sted, selv innenfor rammene av en aksepterende, inkluderende og åpen gruppestruktur:

«[J]eg tror det henger litt igjen fra videregående, at det var, at de som holdt på med idrett og litt sport på en måte, var «de kule», da. Sånn var det på videregående skolen min også, der hadde vi også idrettslinje. De oppførte seg som, på en måte som de var høyere opp enn resten av oss. Så på en måte, de som kanskje var litt utskudd på videregående, blir på en måte litt behandlet på samme måte her nå av de som var «de kule» på videregående, på en måte.»

- Jarl, 20 år

Her forsøker Jarl å sammenligne de to faksjonene, basert på interesser med tilsvarende faksjoner fra vanlig skole hvor idrettslinja hadde en *dominerende* posisjon sammenlignet med de andre linjene. Han kategoriserer idrettslinja som «de kule», hvorpå han eksternaliserer en forestilling om at elever med en interesse for idrett og sport regnes å være «høyere opp» enn elever uten disse interessene, også innenfor de kunstneriske fagene. Dette finnes det spor av også i folkehøgskolen, noe han legitimerer gjennom at de som var «de kule», altså gikk idrettslinja i vanlig skole fremdeles

behandler de andre elevene litt på samme måte som de gjorde der. Han tilhører selv de kunstneriske fagene, som han kategoriserer som «utskudd» i lys av disse. Dermed eksternaliserer han en tilsvarende forestilling om at elever uten en interesse for idrett og sport regnes for å være lavere ned enn elevene med disse interessene. I vanlig skole objektiveres dermed en *hierarkisering* blant elevene, hvor den gruppen man tilhører ikke bare begrenser hvilke muligheter man har til å opptre ovenfor andre som seg selv, men også rangerer en sammen med de andre innenfor denne gruppen som enten bedre eller dårligere enn elever tilhørende andre grupper. Interessant nok strider dette mot annen forskning gjort spesifikt på elevkull i ungdomsskolen, som finner at elevene er lite villige til å rangere ulike grupper fritidsaktiviteter og hobbyer (Strandbu, Stefansen & Smette 2016). Men dette er altså ikke tilfelle blant elevene i folkehøgskolen, noe informantene påpeker:

«[M]an ser jo at på noen skoler så er det jo mer sånn, et hierarki som, det er de kule, populære, de er litt høyere oppe og ser litt ned på resten, de vanlige og dem som er litt sånn, sære og litt sånn, har litt sånn, veldig annerledes hobbyer i forhold til hva som er normen, som blir litt sett ned på. Det er jo dem som er litt mindre grupper. Sånne store grupper blir vel mer den populære gruppa. Men her så føler jeg at vi ikke har akkurat det hierarkiet, selv om det er liksom, forskjellige grupperinger av det folket, det folket, det folket. Fordi, det går jo fortsatt an å prate på tvers av gruppene. [...] man holder seg liksom ikke bare til sin linje, det er liksom noen innenfor de andre gruppene man har kontakt med, og. Og da har man mer eller mindre automatisk sånn, inkludering innenfor den gruppa. Selv om det ikke er sånn, permanent inkludering, men i hvert fall at det går an å være der uten å føle at du er på feil plass.»

- Ingvild, 22 år

Til forskjell fra det sosiale miljøet i vanlig skole, hvor de *populære* (eller «kule») elevene tildeles en *dominerende* posisjon over de *sære* (eller «utskudd»), er dette ikke tilfelle for det sosiale miljøet i folkehøgskolen. Slik Ingvild påpeker, så eksisterer det ikke et tilsvarende hierarki blant elevene på en folkehøgskole, noe hun legitimerer ved at de både kan prate på tvers av gruppene og har en inkludering innenfor andre grupper som man har kontakt med: Den aksepterende, inkluderende og åpne gruppestrukturen i folkehøgskolen umuliggjør at en slik hierarkisering kan objektiveres. Heller ikke det omvendte, at noen grupper av elever tildeles en *marginalisert* posisjon basert på at deres felles interesser regnes som lavere ned enn resten, er tilfelle i folkehøgskolen:

«Det er jo mer sånn som i de fleste skolene, at man naturlig danner en sånn liten, sånn gruppe. Mest av, fordi at man har de interessene og fordi at man har den personligheten som går overens med dem og, ja. At det er de interessene som trekker folk sammen. [...] Det er liksom ikke den sosiale normen med populær og saring, og. Eller, saringer er det, da. Men det er liksom ikke en sånn underklasse. Det er liksom, det er «dem», også er det «dem», også er det «dem». Det er liksom ikke noe nivå.»

- Ingvild, 22 år

Selv om hun ikke utelukker at enkelte av elevene i folkehøgskolen er sære, er hun veldig klar på at de ikke utgjør noen underklasse: Gjennom å påpeke at det ikke er noe nivå mellom de interessene

som trekker elevene sammen i de forskjellige gruppene, objektiviseres det en *anarkisering* blant elevene i folkehøgskolen, hvor ens plass innenfor en gruppe hverken begrenser den enkelte elev sin mulighet til å opptre som seg selv blant de andre elevene, eller rangerer dem og deres interesser som hverken bedre eller dårligere enn noen andre. Det sosiale miljøet i folkehøgskolen kan dermed beskrives som et svært *egalitært* miljø, gjennom å praktisere en aksepterende, inkluderende og åpen gruppestruktur: Denne bidrar til å realisere både en individualistisk interaksjon mellom elevene, slik at den enkelte elev kan være seg selv slik de måtte ønske, og en anarkisering blant elevene, hvor ingen av elevene kan rangeres mot noen andre basert på hvilke interesser man har eller hvilken gruppe man inngår i.

Det siste karakteristiske trekket ved det sosiale miljøet i folkehøgskolen, sammenlignet med vanlig skole er det faktum at *elevene bor sammen*. Det er gjennom å dele omgivelser i så stor grad som elevene i folkehøgskolen gjør at det blir mulig å praktisere den aksepterende, inkluderende og åpne gruppestrukturen slik beskrevet tidligere: Et miljø som både aksepterer den enkelte elev slik de er, inkluderer denne eleven i samtlige aktiviteter som finner sted og er åpent for at absolutt alle elever kan inngå i disse, forutsetter den umiddelbare nærheten som kun *internatet* på folkehøgskolen gir:

«[D]et er ikke som på en ungdomsskole eller videregående der du har fri fra folk. Du bor jo i lag med dem. Så hvis noen faktisk blir plaget over lengre tid, eller generelt sett bare plaget så blir det plukket opp og lagt merke til og ordnet opp i.»
- Aksel, 23 år

«[D]et å bo på den plassen hvor du går skole, det er en veldig sønn, nærhet og veldig tett på, så du har litt mer sønn, omsorg for skolen, og. Altså, du vil liksom ikke drive og vandalisere bygget, fordi du bor jo der.»
- Ingvild, 22 år

«Det er jo et mye mindre miljø, hvert fall fra den videregående jeg gikk på. Så man blir jo, man kjenner jo alle mye bedre, og du får mulighet til å bli mye bedre kjent med skolekameratene dine da, fordi man bor sammen. Så blir jo mye mer sønn, tettere miljø og, ja.»
- Liv, 20 år

I motsetning til vanlig skole, hvor elevene «har fri» fra sine medelever mellom undervisningsperioder, er de i folkehøgskolen omgitt av andre mennesker hele døgnet. Miljøet blir også kategorisert som mye *mindre* og *tettere* enn i vanlig skole, noe som både skaper en forutsetning at elevene blir kjent med hverandre, samt en bedre mulighet for å gjøre nettopp det, også fordi de må omgås hverandre utenom undervisningsperiodene. Vi ser også at informantene har internalisert en forventning fra skolens side om å behandle hverandre på en god måte, noe de legitimerer gjennom at man mye raskere legger merke til dersom noen blir plaget av andre. Elevene må utvise en større

omsorg for hverandre enn i vanlig skole, men også slik informanten Aksel påpeker nedenfor, en større omsorg for skolen:

«[D]u får liksom se hvordan resten av skolen fungerer litt bak forhenget, så å si. Du får et innblikk i hvordan maskineriet får alt til å gå rundt her, og som er med på å få oss til å oppføre oss, og får oss til å behandle skolen bedre. Når du ser hvor mye en har på kjøkkenet eller sliter for å lage mat til sytti mennesker, eller hvor mye Frida, vaskehjelpen driver å prøver å streve med å holde alle byggene rene etter oss så, det hjelper å holde oss litt på nakken, rett og slett.»
- Aksel, 23 år

Når elevene får innsikt i hvor mye arbeid som skal til for å få «folkehøgskolemaskineriet» til å gå rundt, også utenfor klasserommet, må de revurdere hvordan de behandler ikke bare de fysiske omgivelsene de oppholder seg i, men også menneskene der: De må vise omsorg både for de andre elevene på skolen, så vel som de ansatte. Dette legitimeres gjennom at de får se hvordan resten av skolen fungerer «bak forhenget», slik Aksel påpeker: Han eksternaliserer en holdning om at skolen ikke «bare» er en *skole* (slik som i vanlig skole), men også et *hjem*, som de forsøker å behandle med større omsorg enn de ellers ville gjort. Dermed objektiviseres en *familiarisering* gjennom det sosiale miljøet i folkehøgskolen, hvor skolen ikke bare er et sted hvor elevene oppholder seg utenom undervisningsperiodene, men et sted de også har stor omsorg for: Det blir deres «andre hjem» i ordets rette forstand (noe jeg kommer tilbake til senere i kapittelet).

Ovenfor har jeg identifisert de fire mest karakteristiske trekkene ved det sosiale miljøet i folkehøgskolen: En gruppestruktur som er både *aksepterende*, *inkluderende* og *åpen*, en *individualisert interaksjon* mellom elevene, en gruppedannelse basert på en *faksjonalisering* av interesser og grupper, sammen med en *anarkisering* blant elevene hvor ingen av disse regnes som hverken høyere opp eller lavere ned enn noen andre, samt en *familiarisering* av de andre elevene og de fysiske omgivelsene på skolen. Også her skaper disse trekkene en **liberaliseringsprosess** i det sosiale miljøet: Elevene frigjøres fra kun å måtte omgås sine etablerte vennskapelige relasjoner og kun delta i aktiviteter innenfor disse, uten å ha muligheter til å etablere nye relasjoner eller delta i andre aktiviteter utenfor disse. De kan opptre som **hvem** de er, uten å måtte opptre som **hva** de er basert på hvilken bås andre har plassert dem i. Elevene frigjøres også fra å måtte regnes som enten høyere opp eller lavere ned enn andre, selv om de inngår i ulike grupper med ulike interesser.

6.2. Narrativet om folkehøgskolelæreren som identitetsbygging

Det andre av de tre narrative i mitt intervjumateriale er fortellingene om lærerne i folkehøgskolen, og hvordan disse står i kontrast til lærerne slik informantene husker dem fra vanlig

skole. Et av de mest karakteristiske trekkene ved folkehøgskolelæreren at de framstår som mer enn «bare» en lærer som bidrar ved å dele sin faglige kunnskap med elevene. De åpner også opp for å dele sine *personlige* erfaringer, noe som gjør det mulig å etablere sosiale relasjoner til elevene:

«[J]eg var vant til sånn, fra videregående og sånn at læreren bare var en lærer. Men jeg følte at på sånn, at det ikke bare var læreren som ble kjent med oss, men vi fikk også, har også fått blitt kjent med læreren, da. Fordi de gir så mye av seg selv, både faglig og, ja, på andre områder.»
- Liv, 20 år

Gjennom den erfaringen som informanten Liv drar på i sin fortelling om læreren i folkehøgskolen, ser vi hvordan hun har internalisert en holdning om at den sosiale relasjonen læreren etablerer til eleven er *gjensidig*, slik at den enkelte lærer må gi like mye av seg selv, både faglig og personlig som den enkelte elev gjør. Denne relasjonen blir dermed mye mer likeverdig, ved at ingen av dem må bidra mer enn den andre. Hun legitimerer denne gjensidigheten gjennom at lærerne gir av seg selv også utover det faglige, noe som innebærer at relasjonen mellom læreren og den enkelte elev blir betraktelig mer personlig enn i vanlig skole:

«[D]et er jo et lærer-student forhold, det er jo ikke å legge skjul på det. Men det er på en måte mye tettere enn det du har på videregående. Sånn, på videregående så er det, det er klassen og læreren. Her er det individet og læreren. Så det er sånn, du blir akseptert som et individ, ikke som en av mengden. Du blir mottatt inn i varmen.»
- Aksel, 23 år

«Det er jo ikke som vanlig skole, det er langt i fra. Du får et mye tettere forhold til lærerne. Du lærer på en måte å kjenne dem, da. Ikke bare som lærer, men som personer, og man får vite mer om hvordan de er på privaten. Ja, så jeg vil på en måte ikke kalle det «lærer», jeg vil kalle det «venner», egentlig.»
- Erik, 24 år

«[L]ærerne her er jo noe helt annet enn hvem som helst andre lærere. Fordi at, ja, de bryr seg veldig, og du kan snakke om ting som ikke har med skole å gjøre, og kjempelenge, og masse. Det er fint. Så det er mye mer vennskapelig, det forholdet.»
- Unni, 20 år

Når informantene kategoriserer lærerne som *venner* og deres relasjon til dem som «et mye tettere forhold» enn i vanlig skole, legitimerer de dette ved at de får innsikt i hvordan lærerne opptrer «på privaten», altså utenfor klasserommet. Dermed tildeles de muligheten for å interagere også utenom klasserommet og sin rolle som lærere. Det objektiviseres dermed en *symmetrisk relasjon* mellom læreren og eleven i folkehøgskolen, ved at de kan inngå i et langt mer personlig forhold enn det lærerne og elevene i vanlig skole kan. Samtidig objektiviseres det en *asymmetrisk relasjon* mellom læreren og eleven i vanlig skole, ved at lærerne der ikke kan dele sine personlige erfaringer med elevene: Slik Aksel påpeker er denne relasjonen i folkehøgskolen mellom læreren og *individet*, og

ikke *klassen* slik det blir implisert at den er i vanlig skole, noe de legitimerer ved at folkehøgskolelæreren *bryr seg veldig* om sine elever, samt at folkehøgskoleeleven blir «mottatt inn i varmen». Nettopp dette innebærer at elevene går fra å se på læreren som «bare» en lærer, noe som kan knyttes opp mot et annet karakteristisk trekk ved folkehøgskolelæreren:

«[L]ærerne som er her, de er liksom, de er jo så åpen og direkte, sånn som de er. Og de legger liksom, ikke skjul på noen ting. [...] på videregående, så er du jo egentlig ikke kjent med lærerne som personer, hvordan dem egentlig er. Det er ganske sjeldent. [...] Men her så viser lærerne seg mer som personer, og liksom sine, viser på en måte, mer sine menneskelige sider. Og er liksom, veldig åpen om seg selv og sine ting, da. Og samtidig, når vi har jobbet med prosjekter og sånt, så har det, har vi på en måte, vært veldig mye med dem, og. Så du har på en måte, sett mer av deres svake sider, og gode sider, og sånne ting, da.»

- Sofie, 19 år

Ved at elevene får innsikt i hvordan lærerne opptrer også utenfor klasserommet, tildeles de muligheten til å få sett andre sider ved læreren som ellers ikke ville blitt vist, det Sofie betegner som deres «menneskelige sider»: Dette inkluderer både *svake* og *gode* sider, noe som for elevene i vanlig skole ikke ville vært like tilgjengelig. Informantene kategoriserer derimot lærerne i folkehøgskolen som veldig *åpne* og *direkte* om dette med elevene, og tillater dem å stifte kjennskap til disse (menneskelige) sidene av dem selv, som ikke er knyttet til deres rolle som lærere.

Vi ser samtidig at informantene har internalisert en holdning om at lærerne i vanlig skole hverken er åpne eller direkte på dette, og legger skjul på disse sidene av seg selv. Dermed objektiveres det en *individualisert tilknytning* mellom lærer og elev i folkehøgskolen, både gjennom at det er individet som står sentralt i denne relasjonen, så vel som det at læreren tillater den enkelte elev å stifte kjennskap med sider av seg selv som ikke er knyttet til deres rolle som lærere. Men selv om forholdet mellom lærer og elev i folkehøgskolen setter individet i sentrum, etablerer lærerne også en relasjon til klassen som en helhet, som også skiller seg fra vanlig skole:

«[D]et er veldig annerledes fra [videregående]- til [folkehøgskole]lærere. De er liksom, de ler mye mer, da. De er på en måte med, mer med i gjengen da, kan du si. Og de, fordi det er jo en mye mindre klasse, så det blir jo bedre miljø. [...] de er mye mer blandet inn i, med det ungdommelige miljøet da, de lærerne her, tror jeg. [...] lærerne på videregående og sånn, de har på en måte, i oppgave å lære deg et eller annet. Også er det liksom, det er jobben deres. Jobben på, deres på skolen her er at vi trives på skolen, og liksom, at de er mye mer, de har på en måte, sosiale oppgaver også da, på en måte.»

- Viktor, 19 år

I kraft av at deres arbeidsoppgaver ikke begrenser seg utelukkende til elevenes faglige utvikling, men også inkluderer *sosiale oppgaver* slik som å få elevene til å trives, blander lærerne seg inn i klassen for å bli en del av «det ungdommelige miljøet» som elevene selv inngår i. Dette legitimeres

gjennom at hver klasse er mindre enn i vanlig skole, noe som åpner for at læreren kan komme nærmere innpå elevene. Slik Viktor beskriver det, har dette en positiv effekt både på det faglige og det sosiale miljøet, ved at lærerne i større grad involverer seg i de aktivitetene som elevene bedriver og dermed blir en *integrert* del av klassen. Dermed objektiveres det også en *kollektivisert tilknytning* mellom lærer og elev i folkehøgskolen, hvor lærerne inngår som en like stor del av klassen og det ungdommelige miljøet som elevene selv gjør.

Både den individualiserte og kollektiviserte tilknytningen som læreren etablerer til eleven(e) er betinget av at det først etableres en symmetrisk relasjon dem imellom, noe som dermed åpner opp for at lærerne kan dele sine personlige erfaringer, så vel som sin faglige kunnskap. Dette er ikke tilfelle for læreren i vanlig skole: Slik informantene framstiller arbeidsoppgavene til læreren i vanlig skole, så består disse utelukkende av å bidra til elevenes faglige utvikling, ikke å få elevene til å trives eller andre sosiale oppgaver. Vi ser også dette gjennom hvordan informantene beskriver lærerne i folkehøgskolen i motsetning til lærerne i vanlig skole:

«[I] motsetning til videregående eller ungdomsskolelærere som ser ut som de har et grantre opp bak, så er lærerne her så tilbakeholden, eller tilbakesent. De tar ting så utrolig med ro. Det er litt sånn hippie-følelsen av det til tider, hvor rolig de tar ting. Også hvor, ja, illusjonen om at det er ustrukturert selv om det egentlig er veldig mye planlegging som går inn i ting. Også det at de bare er med på aktiviteter, som det å se en film i lag i, eller det å, ja, sånne ting. Det er bare sånn: «Hæ!? Jeg sitter nå og ser fotballkamp i lag med en lærer!», eller «Jeg er på shopping i lag med en lærer! Hva er det her for noe!?» Det er helt ufattelig, egentlig.»
- Aksel, 23 år

Ved å kategorisere både videregående og ungdomsskolelærere som om «de har et grantre opp bak», beskriver det en atferd som distanserer dem fra elevene sine: De etablerer altså en asymmetrisk relasjon til sine elever hvor de ikke åpner opp for å dele noe annet enn sin faglige kunnskap, noe som objektiverer en *formell tilnærming* til undervisning i vanlig skole. Dette kan også knyttes til faren for *partikularisme*, hvor lærerne vurderer prestasjonene til de elevene de liker som bedre enn prestasjonene til de elevene de ikke liker, noe de muligens forsøker å unngå i vanlig skole. I lys av dette etablerer lærerne hverken en individualisert eller en kollektivisert sosial relasjon til sine elever, men opptrer i klasserommet utelukkende i kraft av sin rolle som lærer.

Aksel kontrasterer dette med folkehøgskolelærerne, som han kategoriserer både som *tilbakeholden* og *tilbakesent*: De gir uttrykk for at de ikke har planlagt undervisningen, og at de aktivitetene som iverksettes både i og utenfor klasserommet er improvisatoriske, selv om dette nødvendigvis ikke er tilfelle. Uavhengig av hvorvidt dette stemmer, så lykkes de med å skape det Aksel kaller for «illusjonen om at det er ustrukturert», noe som kan knyttes opp mot et tredje karakteristisk trekk

ved folkehøgskolelæreren: Det han betegner som «hippie-følelsen», objektiviseres i form av en *uformell tilnærming* til undervisning i folkehøgskolen. Også lærernes deltakelse i aktiviteter sammen med elevene viser dette, slik eksemplifisert ved at de ser fotballkamp eller er på shopping med dem. Vi ser også hvordan informantene har internalisert en forestilling om at lærerne i folkehøgskolen har en større lidenskap, både for elevene sine og faget sitt enn de har i vanlig skole:

«Det er mange av lærerne som imponerer veldig på det at, hva de faktisk gjør. Dem, mange av dem gjør veldig mye mer enn de trenger å gjøre, på en måte. De bryr seg om oss. Og det, de bryr seg om faget sitt da, det de har lyst til å lære bort. Og det er veldig stor kontrast da, fra videregående der lærerne, de har jo sikkert liksom, «passion» for faget sitt de også. Men her er mer at, du skjønner at de har lyst til at vi skal forstå, og vi lærer ved å gjøre ting.»

- Karin, 19 år

Her eksternaliserer informanten Karin nettopp denne forestillingen, at folkehøgskolelæreren er langt mer investert i arbeidet sitt enn læreren i vanlig skole: Sett i lys av at lærerne i folkehøgskolen tildeles både faglige og sosiale oppgaver, blir en integrert del av klassen, samt opptrer på en langt mer avslappet og rolig måte ovenfor elevene, får denne forestillingen også større troverdighet. Folkehøgskolelærerne lykkes i å kommunisere en lidenskap for sine elever og sitt fag i større grad enn lærerne i vanlig skole. Slik Karin framstiller det så *bryr lærerne seg* om både dem og det de har lyst til å lære bort, noe som kategoriserer lærerne i folkehøgskolen som *omsorgsfulle*.

I forrige delkapittel påpekte informantene hvordan det sosiale miljøet i folkehøgskolen var fritatt fra å legge eller sette elevene i bås, eller dømme dem i forkant av å bli ordentlig kjent med dem. Dette ser også ut til å gjelde lærerne, noe som kan knyttes opp mot det siste karakteristiske trekket ved folkehøgskolelæreren:

«Lærerne var ganske sånn, de var ganske sånn, åpen de og, var liksom, inkluderende. De liksom, så deg for den personen du var liksom, og de var ganske åpen om det. De prøvde liksom, ikke lage noe sånn, forventninger til deg, eller noe sånt. De prøvde liksom, ikke sette deg i bås med en gang, liksom: «Den personen er sånn, og den er sånn, og den er sånn.» liksom. De var ganske sånn: «Ja, men bare vær sånn som du er.» liksom.»

- Sofie, 19 år

I likhet med at elevene ikke forsøker å sette hverandre i bås, gjør heller ikke lærerne i folkehøgskolen dette gjennom å lage forventninger til den enkelte elev. De forsøker derimot å se den enkelte elev for den personen han eller hun er og være *åpen* om det, noe Sofie eksternaliserer gjennom holdningen om å være «sånn som du er». Dermed objektiviseres det en *personlig toleranse* i folkehøgskolen for hvordan individet opptrer i klasserommet, i forlengelse av den symmetriske relasjonen mellom lærer og elev. Det er hvordan læreren kjenner eleven og er åpen om de

forventningene de har til hans eller hennes opptreden i klasserommet som gjelder, og ikke lærerens egne, *skjulte* forventninger til hvordan eleven burde opptre. Hvordan læreren i folkehøgskolen skaper forventninger til elevenes opptreden i klasserommet, i motsetning til læreren i vanlig skole vitner også om profesjonens noe tvetydige plass innenfor skoleslaget, og hvorvidt lærerne til enhver tid enten opptrer som undervisere eller tillitspersoner. Det impliserer også at noe tilsvarende ikke lar seg objektivere i vanlig skole, ved at lærerne der ikke etablerer en symmetrisk relasjon til elevene sine. Et helhetlig inntrykk av hvilken plass læreren har i folkehøgskolen ser vi gjennom hvordan Sofie kategoriserer dem nedenfor:

«[J]eg tror lærerne som jobber her er ganske gode menneskekjennere. For de, jeg tror de ser veldig fort hvilke typer folk er, hva liksom, hvilke svakheter og styrker de har, og sånne ting.»
- Sofie, 19 år

I dette kapittelet har jeg identifisert de fire mest karakteristiske trekkene ved folkehøgskolelæreren uavhengig av det faglige miljøet: En *symmetrisk relasjon* mellom lærer og elev, som videre åpner for å etablere en *individualisert tilknytning* til den enkelte elev og en *kollektivisert tilknytning* til klassen som helhet, en *uformell tilnærming* til selve undervisningen, og til sist *personlig toleranse* for hvordan den enkelte elev opptrer i klasserommet. I kontrast til læreren i vanlig skole, blir folkehøgskolelæreren påvirket av den **liberaliseringsprosessen** som finner sted i folkehøgskolemiljøet forøvrig, både faglig og sosialt sett: De frigjøres fra å måtte inngå i en ikke-gjensidig relasjon til elevene, hvor de ikke kan dele noe annet enn sin faglige kunnskap, og ikke bli en integrert del av klassen og det ungdommelige miljøet. De frigjøres også fra å måtte distansere seg fra elevene i sin rolle som lærer, samt skjule de forventningene som de lager til den enkelte elev i klasserommet.

Samtidig som at de selv blir frigjort fra slike institusjonelle føringer, så frigjør de også elevene fra å bli utsatt for dem: Relasjonen mellom lærer og elev kjennetegnes av å være gjensidig og likeverdig, slik at elevene slipper å «gi mer av seg selv» enn det lærerne gjør. Elevene får også innsikt i *hvem* læreren er som person utenfor klasserommet, og dermed muligheten til å etablere en personlig relasjon til dem slik at de slipper å inngå i en profesjonalisert lærer-elev relasjon hele tiden. De får også muligheten til å gjøre dem til en integrert del av klassen, slik at de slipper å måtte holde avstand til lærerne som en klasse hele tiden. Lærerne gir uttrykk for at de er avslappede og rolige i sin tilnærming til undervisning, slik at elevene også kan innta en avslappet og rolig tilnærming til læring. Til sist blir lærerens forventninger til deres opptreden i klasserommet basert på hvordan de kjenner eleven og åpenhet rundt disse forventningene, slik at de ikke må bli konfrontert med uventede forventninger. Ved lærerne ikke bare *er* frigjorte, men også arbeider aktivt for å *gjøre*

elevene frie, tildeles de en posisjon som *frigjøringsagenter* på skoleslagets vegne.

Avslutningsvis blir folkehøgskolelæreren kategorisert som en *menneskekjenner*, noe som viser hvor mye tettere relasjonen mellom lærer og elev er i folkehøgskolen, sammenlignet med vanlig skole: Akkurat som elevene kjenner sin lærer som mer enn «bare» en lærer, kjenner læreren også sine elever som mer enn «bare» elever. Relasjonen mellom lærer og elev er, i ordets rette forstand, *egalitær*.

6.3. Narrativet om folkehøgskolefamilien som identitetsbygging

Det tredje og siste av narrativene i mitt intervjumateriale er fortellingene om elevene selv, og hvordan de som folkehøgskoleelever står i kontrast til hvordan informantene husker seg selv som elever i vanlig skole. Et av de mest karakteristiske trekkene ved hvordan elevene som gruppe ble framstilt var hvordan informantene definerte sin relasjon til hverandre, gjennom en fornemmelse av å ha en *tilhørighet* til et helt unikt fellesskap:

«[D]et er liksom et samhold som blir skapt. Alle sammen her er, vi er Toppen-eleven, vi er en sammensveiset familie og gjeng som, vi tar vare på hverandre og vi finner på ting i lag, til og med på tvers av linjene selv om vi kanskje ikke har noe til felles faglig, sånn sett.»

- Aksel, 23 år

«[H]er bor man sammen i ni måneder, og da har man på en måte ikke noe annet valg enn å bli en stor, sammensveiset gjeng.»

- Jarl, 20 år

«Men du har liksom, Toppen-familien. Så har du avdelings-familien. Også har du på en måte klassen, som også er en liten familie. Så du samarbeider hele tiden med mennesker som du er glad i, og du får testet tålmodigheten på en helt ny måte.»

- Karin, 19 år

Ved å kategorisere elevene som en *familie* (og ikke minst *gjeng*) viser det at de definerer dette fellesskapet som mer permanent enn midlertidig: De legitimerer denne definisjonen gjennom å påpeke at de bor sammen og hele tiden samarbeider med mennesker som de *er glade i*. Informanten Karin nyanserer fellesskapet gjennom å skille mellom alle elevene som en stor familie, den avdelingen man tilhører på internatet som en egen familie, samt den klassen man tilhører som en egen familie. Gjennomgående for denne definisjonen er at elevene er *sammensveiset* på ulike nivåer, gjennom å bo og samarbeide med mennesker de har en sterk emosjonell tilknytning til, noe Mark S. Granovetter (1973) betegner som *sterke bånd*.

I sin masteroppgave om bruk av Frirom for pårørende med kreftsyke barn, skriver Lisbeth Elvira Levang (2015) at det å leve i fellesskap med fremmede også kan gi grobunn for både tilhørighet, identifikasjon og følelsesmessig tilknytning; Midt i en veldig sårbar og krevende situasjon blir man veldig godt kjent med mange av dem man bor sammen med, noe som danner grunnlaget for det Anthony Giddens (1996) betegner som *ontologisk sikkerhet*: De både erfarer og har kjennskap til de truslene og mulighetene som foreligger i den situasjonen de befinner seg i, noe som gjør at de kan finne en midlertidig trygghet og forutsigbarhet i en ellers kaotisk og forferdelig tid. Man blir, slik Levang betegner det, i *familie med ukjente* (Levang 2015: 73). Denne ontologiske sikkerheten kan også knyttes til det fellesskapet som elevene inngår i gjennom sin hverdag på folkehøgskolen.

Tidligere i dette kapittelet påpekte informantene hvordan det sosiale miljøet i folkehøgskolen er mye *mindre* og *tettere* enn i vanlig skole, også fordi elevene må omgås hverandre utenom undervisningsperiodene. Elevene forventes dermed å utvise en større omsorg, både for hverandre og for selve skolen enn de forventes å gjøre i vanlig skole, noe som objektiverer en *familiarisering* av det sosiale miljøet, så vel som de andre elevene som befinner seg i det. Denne familiariseringen utvider seg også til elevenes relasjoner ovenfor hverandre manifestert gjennom *fellesskapsfornemmelser* (Tjora 2013: 265ff), som danner grunnlaget for et narrativ om *folkehøgskolefamilien*:

«[B]lir et veldig annet fellesskap når man bor sammen. Du blir kjent med andre på en helt annen måte. Sant, folk jeg har gått med her som jeg kjenner bedre enn folk jeg har kjent i ti år, på en måte.»
- Renate, 21 år

«[F]or min del så er det ikke folk her jeg ikke snakker med. Men det var det jo på videregående. Folk jeg har gått i klasse med i tre år som jeg nesten ikke, som jeg ikke kjente i hele tatt. Og sånn blir det jo ikke her, for her sitter vi og spiser middag sammen, og vi spiser frokost sammen.»
- Unni, 20 år

Her eksternaliserer informantene en forestilling om at mennesker som de på dette tidspunktet har kjent i knappe ni måneder (lengden på et ordinært folkehøgskoleår) står dem nærmere enn enkelte andre, som informantene har gått grunnskole med i ti år, eller videregående opplæring med i tre år: Ikke bare erfares de sosiale relasjonene mellom elever i folkehøgskolen sterkere enn i vanlig skole, men de erfares også som å ha blitt sterke på vesentlig kortere tid: Uavhengig av hvorvidt dette kommer til å stemme på et senere tidspunkt, så definerer informantene sin relasjon til de andre elevene på folkehøgskolen som langt mer signifikant enn noen tidligere relasjon til medelever i vanlig skole.

Dette legitimerer informanten Unni gjennom at elevene på en folkehøgskole bor sammen, spiser

både frokost og middag sammen, og blir kjent med hverandre på en helt annen måte enn i vanlig skole, i likhet med en idealtypisk familie: Det blir deres «andre hjem», i ordets rette forstand (slik påpekt tidligere i kapittelet). Det at elevene er situert i de samme omgivelsene er nettopp det som legger opp til at elevene kan etablere mye tettere relasjoner til hverandre, som også kan knyttes til et annet karakteristisk trekk ved folkehøgskolefamilien:

«[N]år du bor sammen et helt år, tjuefire timer i døgnet, så opplever man på en måte både liksom, når en person har en god dag og en dårlig dag. Det er kanskje vanskelig å liksom, å skjule det da, hvis du har en dårlig dag. [...] det er kanskje lettere å gjøre det når du er, når du bare går på skolen, også drar hjem. Men her blir det mye mer tydelig, og da, og det er jo også et fokus på det at det er liksom lov. Men da blir man liksom, kjent med en person ikke bare for liksom, det den ønsker å vise, men også kanskje når den personen ikke har det så bra, [...] når hele livet ditt er her, så får man jo se en person liksom, dag ut og dag inn og liksom, med alle de, ja, alle sidene av en person, da. Eller hvert fall mange flere enn hva jeg har gjort før.»

- Liv, 20 år

Liv eksternaliserer en forestilling om at når man lever hele sitt liv på skolen, gis de andre elevene muligheten til å observere en person over tid: Både på gode dager hvor de viser fram sider av seg selv som de ønsker at de andre skal se (sitt «foretrukne» selv), og dårlige dager hvor de viser fram sider av seg selv som de kanskje heller har et ønske om å skjule, også i likhet med en idealtypisk familie. Dermed kan elevene i større grad stifte kjennskap til denne personen slik han eller hun faktisk er, og ikke bare hvem de ønsker å være. Dette tyder på at folkehøgskoleelevene i mindre grad (enn elevene i vanlig skole) styrer de inntrykkene som blir vist fram for andre, og tildeles dermed mindre kontroll over sin egen selvpresentasjon eller «facework» (Goffman 1967) i møte med de andre elevene i hverdagen. Dermed objektiveres det en *autentisk representasjon* av selvet i folkehøgskolen, ved at elevene i større grad ser hverandre for den personen han eller hun faktisk identifiserer seg som (sitt «essensielle» selv). Liv legitimerer dette gjennom at man ikke får den samme muligheten til å observere personer over tid når man bare går på skolen for å delta i undervisningen og deretter går hjem, noe Erik utdyper:

«Man ser jo på en måte, i og med at man kommer såpass nærme, så føler jeg at man på en måte ser litt hvordan, litt mer hvordan de er som personer. At det ikke blir, som jeg føler det da, at det er litt mer overfladisk på vanlig skole.»

- Erik, 24 år

I tråd med at elevene i vanlig skole ikke får muligheten til å observere hverandre utenom undervisningen, objektiveres det tilsvarende en *syntetisk representasjon* av selvet i vanlig skole, hvor elevene i mindre grad ser hverandre for den personen han eller hun faktisk identifiserer seg som. I likhet med forrige delkapittel, hvor informantene påpekte at elevene i folkehøgskolen fikk muligheten til å bli kjent med læreren som mer enn «bare» en lærer (men også som en person), er

dette også tilfelle for elevene: Erik kategoriserer relasjonen mellom elevene i vanlig skole som *overfladisk*, hvor de blir kjent med hverandre «bare» som medelever og skaper dermed en sterk kontrast til folkehøgskolen, hvor de blir kjent med hverandre som *personer*. Men med bedre innsyn i hvem de andre elevene faktisk identifiserer seg som, forutsetter det at elevene kan forholde seg til alle sidene av en person på en god måte, noe som kan knyttes opp mot et tredje karakteristisk trekk ved folkehøgskolefamilien:

«[D]et kanskje viktigste jeg har lært, det er kanskje å, på en måte la folk være som de er, på en måte. Akseptere dem som de er, og liksom, ikke dømme dem. For hvis du på en måte, akseptere en person sånn som den personen er, så kan den personen på en måte, da føler den personen at den kan vise sine andre sider, som kanskje er litt sånn, positive sider.»
- Sofie, 19 år

Som en forlengelse av at elevene mister noe av kontrollen over sin egen selvpresentasjon, og de sidene som de kanskje har et ønske om å skjule kommer mer til syne, skaper det et større behov for *gjensidig aksept* mellom elevene: Istedenfor å måtte forholde seg utelukkende til de sidene av de andre som er foretrukne av personen selv, må elevene også forholde seg til de sidene som han eller hun ikke nødvendigvis ønsker å vise fram (av ulike årsaker), og som de nødvendigvis heller ikke ønsker å se. Vi ser hvordan informantene, Sofie blant flere, har internalisert en holdning om å være aksepterende ovenfor nettopp de mindre ønskelige sider av de andre elevene, slik at de forhåpentligvis kan gjengjelde denne aksepten i møtet med dem selv.

Det objektiviseres dermed en *transparent interaksjon* innad i folkehøgskolefamilien, hvor elevene både *kan* og *må* vise seg som den personen de faktisk blir identifisert som, og ikke bare ønsker å bli identifisert som. Denne objektiveringen, i samsvar med den idealtypiske familien, kan også knyttes til en *individualisert interaksjon* slik forklart tidligere i dette kapittelet, ved at elevene ikke skal forsøke å framstille seg på en måte som strider mot ens egen oppfatning av en selv (**hvem** man er). Denne gjensidige aksepten for hverandre knyttes ikke utelukkende til hvem de er som personer, men også til de forskjellige bakgrunnene, verdiene og interessene som elevene måtte ha:

«[Det kommer] folk fra hele landet med forskjellig, ja, forskjellig bakgrunner, verdier og interesser og, ja. [...] begynner du på folkehøgskole, da kan du, da må du stille med et åpent sinn. Hvis du på en måte skal få noe godt ut av det, så må du stille med et åpent sinn. Og du må være, på en måte kunne akseptere at vi, du og jeg, er ulike, men vi kan gå godt overens allikevel. Og du har mye å lære meg, selv om jeg kanskje før har sett på deg som en av dem der som jeg ikke snakker med.»
- Renate, 21 år

Med et *åpent sinn* understreker Renate at man som elev i folkehøgskolen må akseptere de forskjellige som potensielt sett kan skape konflikt med de andre elevene, noe som kan knyttes til et

fjerde karakteristisk trekk ved folkehøgskolefamilien: Denne aksepten må romme at man til tross for disse forskjellene kan komme godt overens, og etablere vennskapelige relasjoner til noen som man nødvendigvis ikke deler hverken bakgrunn, verdier eller interesser med. Elevene må altså internalisere en aksept for det *mangfoldet* som oppstår blant elevene i folkehøgskolen, som er konstituerende for selve folkehøgskolefamilien. Den samme aksepten må også romme at man kan lære noe av mennesker man hverken deler bakgrunn, verdier eller interesser med, og dermed må betrakte seg selv og sin egen bakgrunn, verdier og interesser med et *kritisk blikk*.

Denne aksepten, både for forskjellene mellom elevene i bakgrunn, verdier og interesser (mangfold), kombinert med at man må vurdere og revurdere sine egne i lys av disse (kritisk blikk), bidrar til at det objektiviseres en *introspeksjon* hos elevene i folkehøgskolen, hvor de også må vende blikket innover mot seg selv i møte med de andre elevene. Det at elevene ikke bare kan observere og vurdere andre, men må gjøre det samme med seg selv, bidrar til å bevisstgjøre dem på det faktum at man aldri med sikkerhet kan vite alt om noen, noe som kan knyttes opp mot det siste karakteristiske trekket ved folkehøgskolefamilien:

«[J]eg har lært, eller sann, blitt veldig opptatt av det at ingen er like, og at man liksom, må tolerere at, ja, det at folk er forskjellige, da. Og selv om jeg vil noe så er det ikke sikkert at den andre vil noe. [...] folk har opplevd sinnssykt mye forskjellig. Og at det er veldig mye man vet om, ikke vet om folk, og som former folk da, [...]»

- Liv, 20 år

«[N]år man er sytti stykker så har på en måte, alle har sin historie, og alle har liksom, ting som har vært vanskelig i større eller mindre grad. [...] man kjenner ikke noen fordi om man har snakket med dem, ja, mange ganger. Man vet aldri hva som skjuler seg, på en måte, og hva folk har vært gjennom eller, ja, hvilke kvaliteter de har, eller egenskaper.»

- Renate, 21 år

Gjennom at elevene i folkehøgskolen kontinuerlig må vurdere og revurdere seg selv og sin bakgrunn, sine verdier og sine interesser i møte med de andre elevene, utvikler de en bevissthet rundt at de andre elevene kan ha mange opplevelser, kvaliteter og egenskaper som de selv ikke vet om, uavhengig av hvor godt de kjenner en person. De blir derfor mer oppmerksom på hva som kan være mer eller mindre vanskelig for andre, og forholder seg aktivt til dette. Det objektiviseres dermed en *altersentrisme* ovenfor de andre elevene i folkehøgskolen, hvor elevene aktivt må forholde seg til og reflektere over forskjeller som man allerede er klar over at eksisterer, samt opptre varsomt ovenfor forskjeller som man (enda) ikke vet om at eksisterer.

I dette kapitlet har jeg identifisert de fem mest karakteristiske trekkene ved elevene selv, eller *folkehøgskolefamilien* slik de også identifiserer seg som: En *familiarisering* elevene imellom med

utgangspunkt i en fornemmelse av fellesskapstilhørighet, en *autentisk representasjon* av den personen som den enkelte elev identifiserer seg som, en *transparent interaksjon* hvor elevene både kan og må vise seg som denne personen, en *introspeksjon* i møte med de andre elevene, og ikke minst *altersentrisme* ovenfor opplevelser, kvaliteter og egenskaper hos andre, både dem man er klar over og ikke. Tilhørighet til et fellesskap slik som folkehøgskolefamilien, hvor elevene i folkehøgskolen blir *i familie med ukjente* slik Levang (2015: 73) betegner det, er noe mer krevende å forene med konseptet om **liberaliseringsprosessen** ved at den *frigjør* elevene på noen områder, samtidig som at den *forplikter* dem på noen andre områder:

Elevene frigjøres gjennom at de kan bli sett for den personen som han eller hun faktisk identifiserer seg som, men forpliktes til å få tildelt mindre kontroll over sin egen selvpresentasjon. De frigjøres også gjennom at de ikke må forsøke å framstille seg på en måte som strider mot deres oppfatning av seg selv, men forpliktes til å vise seg som den personen som de faktisk identifiserer seg som (**hvem** man er). Og mens de er forpliktet til å stille med et åpent sinn og akseptere det mangfoldet som oppstår i folkehøgskolen, samt betrakte sin egen bakgrunn, verdier og interesser med et kritisk blikk, blir de frigjort gjennom å kunne lære av og til og med etablere vennskapelige relasjoner til noen som de nødvendigvis ikke deler bakgrunn, verdier eller interesser med. Minst like forpliktende vil det å måtte være bevisst på de mange opplevelsene, kvalitetene og egenskapene som andre elever kan potensielt ha, men samtidig må det være frigjørende for de elevene som ikke ønsker å avsløre noen av disse. Så mens tilhørighet til folkehøgskolefamilien kan motarbeide elevenes frigjøring på enkelte områder, kan det også styrke den på andre områder.

7. Avsluttende diskusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt både fellesskaps- og identitetsbygging som sosiale prosesser i den norske folkehøgskolen, i lys av mine to *underproblemstillinger* formulert innledningsvis: Gjennom datamateriale fra både deltakende observasjon og dybdeintervju har jeg dekonstruert og rekonstruert de hverdagslige handlingsmønstrene som folkehøgskoleelever inngår i for å bygge et fellesskap seg imellom, samt meningsfulle identiteter som kommer til uttrykk gjennom de fortellingene som elevene knytter til skoleslaget. Nedenfor skal jeg diskutere disse i lys av min hovedproblemstilling formulert innledningsvis, med utgangspunkt i mitt sosiologiske perspektiv på folkehøgskolen: Som et *overgangsritual* i det moderne, norske samfunnet. Men først skal jeg raskt oppsummere mine hovedfunn fra begge mine analyser, samt utdype det teoretiske konseptet jeg introduserte i løpet av forrige kapittel: **Liberaliseringsprosessen**.

I min analyse av fellesskapsbygging i kapittel 5 har jeg sett nærmere på hvordan elevene interagerer med hverandre gjennom *sosiale praksiser*, gjenkjennelige handlingsmønstre som elevene etablerer i samhandling med hverandre: Disse omhandler lek, musikk, spill og bruk av teknologi. Ved å forhandle om hvordan disse aktivitetene skal utføres helt *eksplisitt*, ligger tidligere forhandlinger om de samme aktivitetene *implisitt* til grunn for nye forhandlinger. Disse forhandlingene finner sted innenfor den *liminale sonen*, hvor all aktivitet oppstår spontant ut ifra en midlertidig tilstand hvor elevene befinner seg mellom to andre, planlagte aktiviteter (og de tilhørende *identitetene* som inngår i disse). Dette er viktig for at elevene skal ha glede av å inngå i disse aktivitetene, og ikke minst kunne dele denne gleden med andre underveis, slik at *communitas* kan oppstå elevene imellom og et eget fellesskap kan bygges.

I min analyse av identitetsbygging i kapittel 6 har jeg sett nærmere på hvordan elevene konstruerer ulike identiteter knyttet til fortellingene om folkehøgskolen gjennom *narrativ*, forankret i bestemte måter å framstille de ulike identitetene på, sammenlignet med andre måter å framstille tilsvarende identiteter på: Gjennom å ta i bruk sine *sosiokulturelle ressurser* konstruerer elevene en idealtypisk referansekategori, nemlig «vanlig skole», og legger dermed opp til å gjengi fortellingene om folkehøgskolen ikke som fortellinger *i seg selv*, men som noen fortellinger *sammenlignet med* tilsvarende fortellinger i utdanningssystemet forøvrig. Både folkehøgskolemiljøet («det faglige» så vel som «det sosiale»), folkehøgskolelæreren og ikke minst folkehøgskolefamilien blir framstilt på denne måten gjennom elevenes *narrative praksis*, både gjennom mening som blir uttrykt eksplisitt (det de faktisk sier) og mening som kommer til uttrykk langt mer implisitt (det de sier uten faktisk å si det), alt dette som *en objektivt virkelighet* i en folkehøgskolekontekst.

Liberaliseringsprosessen, ulikt det noe tilsvarende begrepet i økonomifaget hvor *kapital* frigjøres fra offentlig regulering, er en prosess hvor *mennesket* frigjøres fra et ellers prestisjetungt og resultatorientert samfunnsliv: For elevene i folkehøgskolen dreier det seg om å slippe unna et utdanningssystem dominert av eksamener, karakterer og læringsmål i et helt år. Denne frigjøringen legger til rette for at elevene kan inngå i de aktivitetene og gruppene de selv ønsker, tilegne seg helt nye erfaringer og kunnskaper basert på hva de selv ønsker å erfare og kunne, og tildeles fullt ansvar for å avgjøre hva disse kan eller skal være. Også lærerne inkluderer seg selv og bistår elevene i denne prosessen, slik at de tildeles en posisjon som *frigjøringsagenter* på skoleslagets vegne. Elevene trenger heller ikke arbeide for å framstå på en bestemt måte for å bli akseptert, og blir ikke rangert sammenlignet med andre elever eller grupper, hverken faglig eller sosialt. De omgås hverandre i større grad som en familie enn som medelever, noe som på enkelte områder forplikter elevene samtidig som det frigjør dem. Kort oppsummert, så *frigjøres elevene fra samfunnet* så lenge de går på folkehøgskole, noe jeg i neste avsnitt skal demonstrere med utgangspunkt i metaforen om *folkehøgskolebobla*.

7.1. «Folkehøgskolebobla»: Institusjonelle rammer for fellesskaps- og identitetsbygging i folkehøgskolen

Interessant nok dukker metaforen om ei «boble» opp av seg selv under intervjuene: Ingen av mine spørsmål, hverken planlagte eller spontane dreier seg om den såkalte «folkehøgskolebobla», men elevene tar det likevel opp på eget initiativ. Den betydningen som oftest tilskrives metaforen om folkehøgskolebobla er at *elevene glir inn i en tilstand hvor livet på skolen overskygger alt annet*. Verden utenfor, alt fra det som skjer hjemme til det som skjer i samfunnet forøvrig, blir helt uvesentlig for elevenes hverdag:

«Nå er det jo ikke sånn at du må få det så jævlig fælt når man bor på folkehøgskole da, å bygge en **boble**, og alt blir koselig, og rosa puter og fjær overalt. Men jeg har jo da møtt en masse folk med bakgrunner som jeg tenkte at aldri hadde vært mulig i Norges land.»

- Dina, 20 år

«[M]an blir jo i sin egen **boble** her, da. Så det blir jo på en måte, typisk sånn film, eller dra på byen, eller bare sitte her og prate, eller spille kort. [...] Mosjøen er jo ikke så stort, og man blir jo fort i sin egen **boble** her. Så jeg synes det er veldig bra. Folk er veldig åpne for å prate med alle og, ja.»

- Erik, 24 år

«[P]å folkehøgskole så er det jo så, du er liksom, i en **boble** fra resten av verden. Og du føler deg så trygg der, du føler deg så hjemme der, at det liksom, ikke er noe farlig. Og på en måte, det skaper en helt annen kontakt med andre mennesker, [...] det er utrolig viktig for liksom, personlig utvikling og

Metaforen om folkehøgskolebobla har allerede en lang muntlig tradisjon, både blant nåværende og tidligere elever i den norske folkehøgskolen: Den er blitt sentral for å illustrere den virkeligheten som elevene lever i, nemlig at man bor «et år i boble» på folkehøgskole (Monsen 2011). I mitt materiale bruker informantene metaforen for å vise til de institusjonelle rammene som legger føringer for den interaksjonen som finner sted elevene imellom: Gjennom å være «adskilt» fra verden utenfor, tildeles de muligheten for å interagere med sine medelever på en helt annen måte enn i vanlig skole, og kan bygge et eget **fellesskap** hvor de fritt inngår i de aktivitetene og gruppene som de selv ønsker.

Det er gjennom denne interaksjonen at man bygger de ulike **identitetene** knyttet til skoleslaget, noe som gradvis (gjennom året) frigjør elevene fra deres plass i den sosiale strukturen utenfor skolen. Konstruksjonen av denne identiteten er samtidig konstituerende for fellesskapet, i den forstand at fortellingene om folkehøgskolen legitimerer mange av de sosiale praksisene som tilsvarende fortellinger om vanlig skole ikke legitimerer. Dermed står byggingen av fellesskap og identitet i et *dialektisk forhold*, hvor handling og mening inngår i en gjensidig prosess som frigjør elevene fra deres plass i den sosiale strukturen utenfor skolen. Denne prosessen, som et ledd i liminalfasen av folkehøgskoleåret, og sammen med både den *første* og *siste* tiden på skolen forløper parallelt med Arnold van Gennep (1960) sitt begrepsapparat i analysen av overgangsritualet:

I. Separasjonen

I løpet av *de to første ukene* kommer elever med mange ulike bakgrunner reisende fra mange ulike steder i Norge (og resten av verden) til folkehøgskolen. Her blir de tatt imot, tildelt et rom (som de gjerne deler med noen), en timeplan, vist til sin nye klasse og gis mange muligheter til å bli kjent med de andre elevene som har reist til folkehøgskolen sammen med dem: De blir dermed **kastet inn i folkehøgskolebobla** som skiller det nye livet deres på skolen fra livet deres utenfor, ved at elevene går inn i en kaotisk og usikker tid hvor de må tilpasse seg hverandre og finne sin plass på et helt nytt sted fullt av helt nye mennesker. Folkehøgskolebobla «stenger verden ute» og effektivt forhindrer elevene fra å fortsette å leve akkurat sånn som de har gjort fram til nå.

II. Liminalfasen

Når *hverdagen på folkehøgskolen* har inntruffet og elevene er blitt kjent med de andre elevene og lærerne på skolen, så blir det et fristed hvor elevene kan møte mange mennesker fra mange ulike

bakgrunner, etablere nye relasjoner og ikke minst danne et nytt fellesskap gjennom de mange aktiviteter som elevene selv iverksetter. *Fellesskapet veves sammen av de mange aktivitetene som elevene til enhver tid inngår i*, både som mer eller mindre aktive deltakere. Det er også gjennom disse aktivitetene at elevene i møte med hverandre kan danne ny identitet med de erfaringene og kunnskapene de tilegner seg av og om folkehøgskolen. *Identitet blir til ettersom informantene beskriver og vurderer de egenskapene som de knytter opp mot de ulike fortellingene om skoleslaget*, både dem som de selv inngår i, så vel som de andre. Gjennom disse fortellingene gis det også rom for at elevene kan inngå i de aktivitetene som de selv måtte ønske å iverksette. Ettersom elevene fortsetter å bygge både det fellesskapet de har etablert seg imellom, sammen med de ulike identitetene knyttet til skoleslaget så **vokser folkehøgskolebobla**, og elevene frigjør seg gradvis mer og mer fra livet utenfor skolen. **Liberaliseringsprosessen**, som er generert av folkehøgskoleboblas framvekst plasserer elevene i en *emansipatorisk* tilstand, hvor de hverken svarer til livet *før* eller *etter* folkehøgskolen (enda).

III. Inkorporasjonen

I det *de to siste ukene* av skoleåret nærmer seg må elevene begynne å forberede seg på livet etter folkehøgskolen: Noen må begynne å søke etter en jobb, andre må begynne å søke seg inn på ulike studier. Og mens noen elever gleder seg til å komme hjem igjen, gruer andre elever seg til at skoleåret skal ta slutt. Uavhengig av veien videre for den enkelte elev må de finne tilbake, enten til sitt gamle liv eller til et helt nytt liv utenfor skolen. Det er her **folkehøgskolebobla sprekker** og «åpner seg for verden utenfor», hvorpå elevene kan ta sine første steg ut av folkehøgskolen og innta sin nye plass i den sosiale strukturen utenfor. Slik elevene først kom reisende *til* skolen fra mange ulike steder i Norge og resten av verden, reiser de nå *fra* skolen og tilbake dit de kom fra: Elevene «spres for alle vinder», og kan bare gjenforenes gjennom minnene fra det året som nå har gått.

7.2. Folkehøgskolen som en frigjørende institusjon

Hvordan kan vi i lys av dette forstå folkehøgskolen som sosial institusjon? I kapittel 2 viste jeg hvordan folkehøgskolen kan forstås som en *opposisjonell* institusjon, i den forstand at den historisk sett har plassert seg i et kampfelt mot «den sorte skole» og det etablerte utdanningssystemet. Her gjorde det dominerende idealet om en liten og mektig herskerklasse utdanning om til et gode forbeholdt kun samfunnselitens barn, noe folkehøgskolens veldig folkelige og demokratiske ideal om både dannelse og utdanning tok et oppgjør med: Den kunne *frigjøre* enkeltmennesket fra å være en del av en «mengde», «hop» eller «allmue», gjennom å gjøre det bevisst på den historien, det

språket, den kulturen og de tradisjonene som det delte med andre, gjennom å være en del av det norske «folket».

I samme kapittel viste jeg også hvordan folkehøgskolen kan forstås som en *supplerende* institusjon, gjennom dens selvstendighet og uavhengighet fra utdanningssystemet for øvrig. Ved å være fritatt fra å planlegge undervisningen etter et pensum, sette karakterer basert på elevenes prestasjon og pålegge elevene å fullføre en eksamen, gis folkehøgskolen andre forutsetninger for å gjennomføre sitt samfunnsoppdrag som en utdanningsinstitusjon: Gjennom å danne og utdanne frie og kritiske mennesker som er i stand til å leve selvstendige liv i demokratiske og forpliktende fellesskap, kan enkeltmennesket *frigjøres* fra å måtte leve sitt liv utenfor slike fellesskap, eller som en del av fellesskap som hverken er demokratiske eller forpliktende ovenfor menneskene i dem.

Til sist viste jeg hvordan folkehøgskolen kan forstås som en *midlertidig* institusjon, gjennom å introdusere min sosiologiske tilnærming til folkehøgskolen som et *frigjørende* overgangsritual i det moderne, norske samfunnet: Et ritual som plasserer elevene i en tilstand som de ikke alltid har vært i eller som de ikke alltid kommer til å være i. Men folkehøgskoleåret er ikke bare et overgangsritual: Det er også *produksjon* av en sosial orden: Gjennom de mange ulike aktivitetene (sosiale praksiser) hvor elevene interagerer som et fellesskap (sammen med lærerne), konstrueres også de ulike fortellingene (narrativ) knyttet til folkehøgskolen: Både miljøet, lærerne og den familien som elevene får gjennom hverandre, er alle identiteter som er blitt konstruert (og kontinuerlig blir konstruert) gjennom praksiser som elevene inngår i. Narrativ om disse identitetene, uavhengig av deres objektivitet eller grad av sannhet utenfor skoleslaget, sier noe om **hva** folkehøgskolen som sosial institusjon gjør for samfunnet, **hvordan** den gjør det og ikke minst **hvorfor**.

Det er gjennom å tilegne seg disse narrativene, både om folkehøgskolemiljøet, folkehøgskolelæreren og folkehøgskolefamilien at elevene blir *kompetente* folkehøgskoleelever, og trer dermed inn i et *praksisfellesskap* sammen med hverandre og lærerne: Her inngår de i implisitte mester-svenn-relasjoner, hvor lærerne (som kjenner narrativene) opptre på bestemte måter slik at elevene (som ikke kjenner narrativene) kan tilegne seg dem, hvorpå de gradvis blir mer og mer kompetente elever i en folkehøgskolekontekst (Lave & Wenger sitert i Tjora 2013: 283). Også de mer kompetente elevene, slik som *andreårselevsstipendiatene* i mitt materiale kan opptre på denne måten, og dermed «vise» de andre elevene hvordan de ulike narrativene i folkehøgskolen «gjøres».

Det er også gjennom dette praksisfellesskapet at den sosiale orden ikke bare blir *produsert* av og for elevene, men også *reprodusert*, både *av* og *for* hvert nye elevkull som trer inn i folkehøgskolen år

etter år: Både lærerne og andreårselevsstipendiatene, som kjenner narrativene om miljøet, læreren og den familien som elevene får gjennom hverandre, må «vise fram» disse fortellingene på nytt år etter år, slik at nye generasjoner av folkehøgskoleelever også kan bli kompetente folkehøgskoleelever, og slik frigjøre seg fra livene sine utenfor skolen. Slik blir fortellingene om folkehøgskolen ikke bare *habitualisert* av det enkelte elevkullet, men også *institusjonalisert* av folkehøgskolen selv.

7.3. Fortellinger om frihet

Fortellingene om folkehøgskolen er også *fortellinger om frihet*: Det er fortellinger om et miljø hvor både lærerne og elevene ikke bare *er* frigjorte fra samfunnet utenfor, men også *gjør* seg frigjorte fra det. Det er fortellinger om lærere som ikke bare *er* frigjorte fra et hierarkisert og profesjonalisert utdanningssystem hvor prestasjoner blir målt og vurdert som enten «gode» eller «dårlige», men også *gjør* seg frigjorte fra det. Og det er fortellinger om elever som ikke bare *er* frigjorte fra en skolehverdag hvor de blir rangert som enten «høyere opp» eller «lavere ned» av sine medelever, men i fellesskap også *gjør* seg frigjorte fra det. Gjennom de mange aktivitetene som elevene interagerer gjennom i hverdagen dannes det *sterke bånd* dem imellom (Granovetter 1973), hvor de gjør seg til mer enn bare medelever for hverandre: De gjør seg til en familie for hverandre, hvor de kommer sammen for å frigjøre både seg selv og andre fra tidligere miljø, lærere og medelever som har holdt dem adskilt. Og selv om dette fellesskapet kun er midlertidig, så gir det en lenge ettertraktet pause fra «den sorte skole» slik N. F. S. Grundtvig selv ville ha formulert det.

Jeg konkluderer derfor med at fellesskaps- og identitetsbyggende prosesser står i et *dialektisk forhold* til hverandre, hvor den ene ikke lar seg realisere uten den andre: Gjennom å inngå i de samme aktivitetene, både med hverandre og lærerne, og gjennom de implisitte mester-svenn-relasjonene som oppstår i dette (praksis)fellesskapet (Lave & Wenger sitert i Tjora 2013: 283), kan elevene bygge et eget fellesskap seg imellom. Ved å bygge dette fellesskapet, tilegner de seg også de ulike fortellingene om skoleslaget, noe som gjør at de blir *habitualisert* av elevene selv.

Ved å tilegne seg disse fortellingene kan elevene bygge identiteter som blir *institusjonalisert* av folkehøgskolen selv, og dermed retningsgivende for **hva** skoleslaget skal gjøre for samfunnet, **hvordan** det skal gjøre det og ikke minst **hvorfor**. Det er denne dialektikken som finner sted *inne* i folkehøgskolebobla: Ved å gjøre (og dermed virkeliggjøre) det fellesskapet og de identitetene som folkehøgskolebobla gjør tilgjengelige så objektiveres det en **liberaliseringsprosess** innenfor skoleslagets institusjonelle rammer, og plasserer elevene i den *emansipatoriske* tilstanden beskrevet tidligere: Denne står både for *produksjonen*, så vel som *reproduksjonen* av den sosiale orden.

7.4. Mot en interaksjonistisk frihetsforståelse?

Folkehøgskolen er ikke bare en *utdanningsinstitusjon*, men også en *frigjøringsinstitusjon*: Den lar enkeltmennesket løsrive seg fra både familie og venner, lokalsamfunn og nærmiljø, forpliktelser og forventninger for å kunne bo et helt annet sted og leve et helt annet liv i et helt år, før de må bestemme seg for hva de ønsker å gjøre med livet sitt. Denne forståelsen av folkehøgskolen viser også at frihetsbegrepet, slik det tidligere har blitt brukt i forskning på skoleslaget (Bjørke 2009) ikke er tilstrekkelig for å beskrive de *prosessene* som finner sted i løpet av folkehøgskoleåret.

Tidligere har den sosiologiske litteraturen om frihet (Aakvaag 2005; Aakvaag 2007; Aakvaag 2013) tatt utgangspunkt i friheten som en klart definert tilstand, regulert av både indre og ytre omgivelser og omstendigheter: Det som med andre ord kan betegnes som en *essensialistisk frihetsforståelse*. Elever i folkehøgskolen, som befinner seg i liminalfasen av et overgangsritual, er utenfor en slik klart definert tilstand, noe som tydeliggjøres ved den *emansipatoriske* tilstanden de blir plassert i gjennom **liberaliseringsprosessen**: Det er gjennom å *gjøre* fellesskap at elevene oppnår frihet fra samfunnet utenfor, og gjennom å *gjøre* identitet viser lærerne og andreårselevsstipendiatene hvordan elevene kan oppnå denne friheten.

I forlengelsen av dette kan det være rimelig å spørre seg hvorvidt den sosiologiske litteraturen om frihet, og ikke minst hvilken forståelse av fenomenet som den legger til grunn, lar seg anvende empirisk på en tilstrekkelig måte. Jeg vil argumentere for at frihetsbegrepet, både i folkehøgskolen og andre vitenskapelige felt, lar seg anvende i tilfeller hvor frihet er noe som (aktivt) skapes av mennesket gjennom dets handlinger, knyttet til en «theory of acting rather than a theory of action» (Strauss 1993: 258). At friheten må kontinuerlig gjøres gjennom samhandling med andre blir et grunnleggende trekk ved det jeg her vil betegne som en *interaksjonistisk frihetsforståelse*: I tråd med West og Zimmerman (1987) vil frihet og det å være fri ikke være et sett med egenskaper, en variabel eller en rolle, men et produkt av en eller annen form for sosial aktivitet (West & Zimmerman 1987: 129). Frihet er derfor ikke bare noe vi *har*, men noe vi *gjør*: Og vi *er* ikke bare frie, men vi *gjør* oss frie gjennom samhandling med andre mennesker.

Som påpekt innledningsvis vil det være utfordrende å plassere mitt sosiologiske bidrag innenfor et bestemt vitenskapelig felt, i den forstand at den ikke tematiserer de samme forskningsspørsmålene som den etablerte *utdanningssosiologien*, nemlig det offentlige utdanningssystemet. Men sett i lys av diskusjonen ovenfor vil denne oppgaven kunne plasseres innenfor et annet og empirisk sett

uutforsket felt: Gunnar C. Aakvaag (2013) etterlyser en *frihetssosiologi*, med det utgangspunkt at det er få sosiologiske studier som gjør frihetens sosiale betingelser i dagens vestlig-moderne samfunn til sitt *eksplisitte* tema (Aakvaag 2013: 14f). Og selv om denne oppgaven i utgangspunktet ikke forsøker å besvare konkrete forskningsspørsmål knyttet til frihetsbegrepet og dets sosiale betingelser, står det igjen som et potensielt bidrag til et mer eller mindre ferskt og sosiologisk relevant tema: Forholdet mellom sosial struktur og frihet (Aakvaag 2013: 15).

7.5. Videre forskning

I lys av den fruktbarheten som jeg mener min undersøkelse av fellesskaps- og identitetsbygging i den norske folkehøgskolen har hatt, vil jeg argumentere for at ytterligere forskning på den hverdagslige interaksjonen mellom elevene i skoleslaget kan gi enda mer utdypende svar på hvilken rolle folkehøgskolen faktisk har i vårt moderne samfunn: Andre sosiale praksiser og narrativ basert på de ulike fortellingene knyttet til skoleslaget, som ikke kommer til uttrykk gjennom mitt datamateriale kan være verdt å utforske. Metaforen om *folkehøgskolebobla*, som i løpet av denne oppgaven har blitt identifisert og beskrevet ganske grundig kan også bidra til videre forskning på folkehøgskoleårets forløp som et analyseverktøy i en framtidig empirisk undersøkelse.

Jeg vil også argumentere for at videre forskning innenfor det feltet som Aakvaag (2013) betegner som *frihetssosiologi* kan, med utgangspunkt i konseptet om **liberaliseringsprosessen** slik forankret i en *interaksjonistisk frihetsforståelse* være fruktbart, særskilt i en kvalitativ undersøkelse. Selv om **liberaliseringsprosessen** i denne oppgaven tar for seg den *emansipatoriske* tilstanden generert under liminalfasen av overgangsritualet, som er nettopp fraværet av sosiale strukturer, kan en slik måte å tenke om frihet på være fruktbar, også med utgangspunkt i ulike frihetsbegrep fra Aakvaags *frihetstypologi* (2013: 53).

Også innenfor andre vitenskapelige felt, hvor sosiale aktører står i opposisjon til eller forsøker å frigjøre seg fra bestemte sosiale strukturer eller maktrelasjoner, enten innenfor eller utenfor deres lokalsamfunn kan konseptet om **liberaliseringsprosessen** med en forankring i en interaksjonistisk frihetsforståelse være nyttig for å se nærmere på de praksisene og strategiene både individet og gruppen tar i bruk for å oppnå nettopp dette, samt hvilke narrativ som blir produsert av denne aktiviteten.

Litteraturliste

Akerlie, O. (1983). Grundtvig i Noreg. I F. Slumstrup (red.), *Grundtvigs oplysningstanker og vor tid* (s. 68-83). Jelling: Nordisk Folkehøjskoleråd.

Akerlie, O. (2001). *Frilynt folkehøgskole 1864-2001*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.

Aleberg, A. G. (2003). *"Tenk - at man kan bo i snøen". En studie af motivation og personlig utvikling blandt friluftslivselever ved en folkehøjskole*. Hovedoppgave. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Bagley, S. S., & Rust, V. D. (2009). Community-Based Folk High Schools in Norway, Sweden, and Denmark. I R. L. Raby, E. J. Valeau (red.), *Community College Models* (s. 279-298). Dordrecht: Springer Science.

Barmen, M. (2015). *Motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring? Ein kvalitativ studie om ungdomar sin motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin Books.

Bjørke, K. (2009). *Frihet til å være folkehøgskole. En historisk analyse av folkehøgskolens forhold til staten*. Masteroppgave. Bergen: Universitetet i Bergen.

Borgen, S. T., & Borgen, N. T. (2015). Folk high schools and dropouts from upper secondary school: effects of non-academic investments in dropouts. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 153-168.

Brandt, Ø. (2015). Rekordmange elever på folkehøgskole. Hentet den 29.04.2016 fra <http://folkehogskolene.net/wips/28006179/module/articles/smId/285661416/smTemplate/Hovedmal/>

Christophersen, K.-A., Elstad, E., & Turmo, A. (2013). Antecedents of Teacher's Fostering of Student effort in Norwegian Folk High-Schools. *Nordic Studies in Education*, 33(3), 204-215.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke.

Folkehøgskoleforbundet. (2013). *Idé- og prinsippprogram. Vedtekter*. Oslo: Folkehøgskoleforbundet.
Hentet den 23.09.2015 fra
<http://folkehogskolene.net/sites/f/folkehogskolene.net/files/b16628204746e69c62ebe1e91e2ba464.pdf>

Fossgard, S. (1980). *I arbeid og strid for ein idé. Et 75-årsskrift for Norsk Folkehøgskoleslag 1905-1980*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.

Fostervoll, K. (1964). *Mot rikare år. Den norske folkehøgskule 1864-1964*. Oslo: Noregs Boklag.

Gennep, A. v. (1960). *The Rites of Passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfunnet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gloppen, B. H. (2013). Selvevaluering i folkehøgskolen - krav utenfra, behov innenfra? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), 326-339.

Gloppen, B. H. (2013). *Selvevaluering i folkehøgskolen - en gave til skoleslaget?* Rapport 2013:6. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays in Face to Face Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Co.

Goffman, E. (1971). *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

Harrington, C. L., Kopp, T. W., & Schimmel, K. S. (2003). Lessons from the Norwegian Folk High School Tradition. *International Education Journal*, 4(2), 121-135.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holdhus, O., & Berre, B. (1939). *Den norske folkehøgskulen 1864-1939*. Oslo: Noregs Høgskulelærarlag.

Ingulfsvann, A. S. (2008). *Friluftsliv og økonomi - hvordan påvirker økonomien friluftslivet*. Masteroppgave. Bodø: Universitetet i Nordland.

Jacobsen, M. H. (2007). Sociologiens metaforiske samfund - Metaforer om 'samfundet', 'samfundet' som metafor. *Sosiologisk Tidsskrift*, 15(4), 285-316.

Jepsen, M. S. (2008). *Allmenndannelse i folkehøgskolen. Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008?* Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I M. Järvinen, N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 27-48). København: Hans Reitzels Forlag.

Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrebsramme. I M. Järvinen, N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.

Knutas, A. (2013). People's high schools in Scandinavia: a contribution to democracy? *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 780-796.

Knutas, A., & Solhaug, T. (2010). *"Som en sang i sinnet - som et eneste sollyst minne". Elevers utbytte av folkehøgskolen*. Trondheim: NTNU.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Leine, M. (1993). *Mellom hverdag og visjon. Fra ungdomsskole til folkehøgskole 1893-1993*. Skien: Lunde Forlag.

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm.

Levang, L. E. (2015). *Rekreative fysiske miljø. Frirom som pårønderessurs i en fasadepreget virkelighet: En kvalitativ studie av betydningen av rom for pårørende til barn med kreft*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU.

Melby, I. (2011). *Friluftsutstyrets betydning i en folkehøgskolekontekst - glemt eller høyt profilert? En kvalitativ undersøkelse av friluftsutstyrets betydning for folkehøgskoleelever*. Masteroppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære. Frilynt folkehøgskole i 150 år*. Oslo: Cappelen Damm.

Monsen, Y. (2011). Et år i boble. *Dagbladet*. Hentet den 29.04.2016 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/Et-ar-i-boble-5352186.html>

NOU 2001:16. (2001). *Frihet til mangfold - Om folkehøgskolens rammevilkår*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet den 29.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c4a4ecce67f24c14a2912b6f8349e0d5/no/pdfa/nou200120010016000dddpdfa.pdf>

Nygård, K. (1954). *Frå amtsskole til folkehøgskole. Et 75-årsskrift for fylkesskolen i Noreg*. Trondheim: Bruns Bokhandels Forlag.

Regjeringen. (2010). Rapport om elevers utbytte av folkehøgskolen. Hentet den 29.04.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-om-elevers-utbytte-av-forlkehogs/id613095/>

Rokkan, S. (1987 [1967]). Geografi, religion og samfunnsskisser: Kryssende konfliktlinjer i norsk politikk *Stat, nasjon, klasse. Essays i politisk sosiologi* (s. 111-125). Oslo: Universitetsforlaget.

Ross, A. A. G. (2006). Coming in from the Cold: Constructivism and Emotions. *European Journal of International Relations*, 12(2), 197-222.

Ruud, E., & Kvifte, T. (2000 [1987]). *Musikk, identitet og musikkformidling*. Hentet den 26.02.2016 fra

<http://www.hf.uio.no/imv/personer/vit/evenru/musikk-og-identitet/>

Schutz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings*, red. H. R. Wagner, Chicago: The University of Chicago Press.

Scott, M. B., & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46-62.

Scott, S. (2009). *Making Sense of Everyday Life*. Cambridge: Polity Press.

Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax Forlag.

Servan, K. T. A. (2000). *Hvileår med usynlig pedagogikk - En vurdering av folkehøgskolen som aktuell arena for moderne dannning*. Hovedoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.

Sjøberg, J. (2008). *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen?* Masteroppgave. Halden: Høgskolen i Østfold.

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.

Strandbu, Å., Stefansen, K. & Smette, I. (2016). En plass i jevnalderfellesskapet. Idrettens betydning i ungdomstida. Ø. N. Seippel, M. K. Sisjord, Å. Strandbu (red.), *Ungdom og idrett*. (s. 113-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Stranden, A. L. (2014). Studenter ved høyskoler er mindre fornøyd. Hentet den 29.04.2016 fra <http://forskning.no/2014/11/studenter-ved-hoyskoler-mindre-fornoyd>

Stranden, A. L. (2016). Studenter mindre fornøyd med høyskoler. Hentet den 29.04.2016 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-forbruk-skole-og-utdanning/2016/03/studenter-mindre-fornoyd-med-hogskoler>

- Strauss, A. L. (1978). *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Swedberg, R. (2012). Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery. *Theory and Society*, 41(1), 1-40.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2013). Festivalfellesskapsfølelser. I A. Tjora (red.), *Festival! mellom rølp, kultur og næring* (s. 265-287). Oslo: Cappelen Damm.
- Torjusson, A. (1977). *Den norske folkehøgskulen*. Oslo: Samlaget.
- Turner, E. (2012). *Communitas. The Anthropology of Collective Joy*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Turner, V. (1969). Liminality and Communitas. I V. Turner (red.), *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure* (s. 94-113). Chicago: Aldine Publishing.
- Turner, V. (1979). Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites De Passage. I W. A. V. Lessa, Evon Z. (red.), *Reader in Comparative Religion: An Anthropological Approach* (4 utg., s. 234-243). New York: Harper Collins Publishers.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Walstad, P. H. B. (2006). *"Dannelse og Duelighet for Livet". Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

Aakvaag, G. C. (2005). Sosiologi og frihet. *Sosiologisk Tidsskrift*, 13(2), 157-182.

Aakvaag, G. C. (2007). Frihet på norsk: Den endimensjonale friheten. I T. H. Eriksen & A. J. Vetlesen (red.), *Frihet* (s. 79-110). Oslo: Universitetsforlaget.

Aakvaag, G. C. (2013). *Frihet. Et essay om å leve sitt eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Masteroppgaven

Intervjuguide

I. Oppvarmingsspørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor i landet kommer du fra?
3. Hvilken linje gikk du på videregående?
4. Hvilken linje går du på Toppen?
5. Har du noen valgfag her?
6. Har du noen engasjement eller verv her?
7. Har du tidligere hatt engasjement eller verv ved siden av skolen? Eventuelt hvilke?
8. Har du tidligere hatt noen interesser ved siden av skolen? Eventuelt hvilke?

II. Refleksjonsspørsmål

1. Kan du begynne med å fortelle om livet før du begynte på folkehøgskole?
2. Hvordan fikk du vite om folkehøgskolen?
 - a. Ble du anbefalt av noen å dra på folkehøgskole?
 - b. Kjente du noen andre som vurderte å dra på folkehøgskole?
 - c. Hva var det som fikk deg til å ta valget om å reise et helt år på folkehøgskole?
3. Kan du fortelle om den første tiden her på Toppen?
 - a. Hvordan ble du mottatt av lærere og medelever?
 - b. Kan du fortelle litt om prosessen hvor du ble kjent med lærere og medelever?
 - c. Endret du måten du oppførte deg på etter at du kom hit? Eventuelt hvordan?
 - d. Endret måten du ble oppfattet av andre seg på etter at du kom hit? Eventuelt hvordan?
 - e. Tok du med deg noe fra livet ditt før folkehøgskolen inn i hverdagen her på Toppen som du følte var «din greie»? Eventuelt hva?
4. Kan du fortelle om dem du tilbringer mest tid sammen med her på Toppen?
 - a. Hvordan ble du kjent med dem?
 - b. Hvilke interesser har dere til felles?
 - c. Hvilke aktiviteter gjør dere sammen?
 - d. Hvorfor tilbringer du mer tid med dem enn de andre på Toppen?

5. Hvordan vil du beskrive en helt «typisk» dag her på Toppen?
 - a. Hvordan organiseres undervisningen?
 - b. Hvordan organiseres måltidene?
 - c. Hvordan organiseres rydding og vasking?
6. Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet her på Toppen? Hvordan skiller dette seg fra læringsmiljøet på ungdoms- og videregående skole?
7. Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet her på Toppen? Hvordan skiller dette seg fra det sosiale miljøet på ungdoms- og videregående skole?
8. Greier du å komme på en eller flere opplevelser i løpet av året ditt her på Toppen som du tror du aldri kommer til å glemme?
9. Kan du beskrive hvilken betydning året ditt her på Toppen har hatt for deg personlig?
 - a. Har forholdet ditt til lærerne på Toppen endret seg siden i høst/januar/fjor høst? Eventuelt hvordan?
 - b. Har forholdet ditt til de andre på kullet endret seg siden i høst/januar? Eventuelt hvordan?
 - c. Har forholdet ditt til familie og venner utenfor skolen endret seg siden i høst/januar/fjor høst? Eventuelt hvordan?
10. Kan du fortelle om noe av det du har lært som elev på folkehøgskole?
 - a. Hva har du lært om deg selv?
 - b. Hva har du lært om andre?
 - c. Har du lært noe annet viktig utover dette?
 - d. Hva vil du trekke fram som det aller viktigste du har lært?

III. Avslutningsspørsmål

1. Hvordan tror du den siste tiden her på Toppen kommer til å bli?
2. Hvordan tror du tiden etter Toppen kommer til å bli?
3. Ville du anbefalt andre å ta et år på folkehøgskole? Eventuelt hvorfor?
4. Hva har du tenkt å gjøre videre?
5. Er det noe jeg ikke har spurt om?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: *”Felleskapsbygging i den norske folkehøgskolen”*

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en kvalitativ studie av fellesskapsbygging i den norske folkehøgskolen, hvor målet er å skape en forståelse av hvordan elever på en norsk folkehøgskole skaper et «vi» innenfor skoleslagets rammer. Studien vil derfor ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn, deres engasjement på skolen, samt tanker om selve tilværelsen på folkehøgskole. Dette er et ledd i et mastergradsprosjekt gjennom NTNU og samarbeid med Vefsn Folkehøgskole Toppen.

Informantene forespørres på bakgrunn av at de er påbegynt folkehøgskole året Høsten 2014, og fullfører i løpet av Våren 2015.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien inkluderer et semi-strukturert intervju med en varighet på ca. 45 min. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og senere transkribert (skrevet ned) for videre analyse. Spørsmålene vil omhandle hva deltakeren har gjort før folkehøgskolen, hvordan han/hun opplever tilværelsen på folkehøgskolen, samt refleksjoner rundt personlig utvikling og fellesskapet med andre elever.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun databehandler vil ha tilgang til dine opplysninger under selve analysen og fram til publikasjonsdato. For å ivareta konfidensialitet vil dine personopplysninger bli anonymisert, samt tildelt et eget pseudonym i datamaterialet. Du knyttes bare til dette pseudonymet gjennom en navneliste som lagres adskilt fra øvrige data, som også kun databehandler vil ha tilgang til.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i datamaterialet etter at studien blir publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2016. Etter dette blir samtlige lydopptak slettet, sammen med navnelisten som knytter deltakerne til deres pseudonym i datamaterialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tor Anders Bye på 94 12 06 72 eller torandby@stud.ntnu.no, eller Arve Hjelseth på 97 60 31 62 eller arve.hjelseth@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

