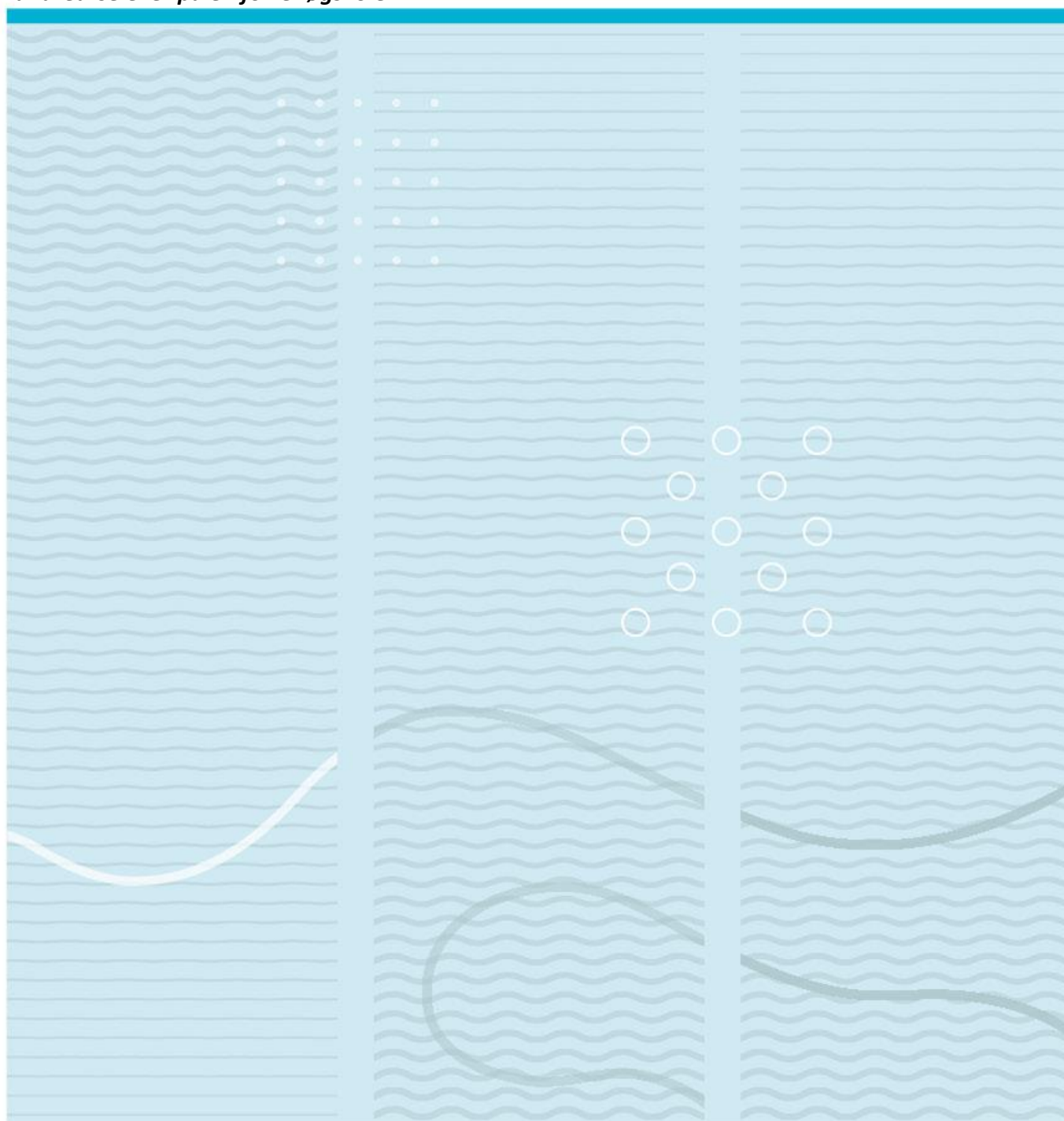


Johannes Larsen

Andreårselever i norsk folkehøgskole – en venn eller en ansatt?

En kvalitativ studie rundt hvordan sosial læringsteori kan belyse læringsprosesser hos andreårselever på en folkehøgskole.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Johannes Larsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien undersøker andreårselevs læring i folkehøgskolen i lys av sosial læringsteori og presenterer en analyse av hvordan andreårselevens praksis påvirker deres læring i rollen som andreårselever i folkehøgskolen. Måten det har blitt gått frem for å lære mer om andreårselevrollen i dette studiet er gjennom en kvalitativ metode hvor to folkehøgskolers andreårselever har blitt intervjuet. Det har blitt samlet inn refleksive tekster med informasjon fra andreårselevne. I tekstene reflekterer de rundt deres praksis som andreårselever. Andreårselever er legitime perifere deltakere i folkehøgskolens praksisfellesskaper og får kunnskap og kompetanse, samt tilegner seg ferdigheter til å tilpasse sin praksis i møte med de forventinger og regler som kreves for å delta i de fellesskapene de står i. I rollen de har erfarer de å være i prosess hvor deres identitet forhandles og endres kontinuerlig. Å være i andreårselevrollen som «elev» oppfattes å være upresis i møte med de observasjoner som har blitt gjort i møte med det innsamlede materialet. Denne studien har funnet ut at andreårseleven ikke går gjennom et nytt folkehøgskoleår uten å erfare læring, men også at de danner sitt eget praksisfellesskap i folkehøgskolen hvor det er nær sammenheng mellom deres praksis og læring i folkehøgskolen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1.0 Innledning.....	8
1.1 Studiens organisering	9
2.0 Forskningsspørsmål.....	10
2.1 Tidligere forskning.....	10
2.2 Problemstilling.....	10
2.3 Operasjonalisering av begreper	10
2.3.1 Andreårselevrollen	10
2.3.2 Læringsbegrepet	11
2.3.3 Identitetsbegrepet	12
2.3.4 Praksisfellesskap.....	13
3.0 Folkehøgskolens framvekst	16
3.1 Grundtvig – folkehøgskolens far	16
3.2 Folkehøgskolenes formål	16
4.0 Teoretisk utgangspunkt.....	18
4.1 En sosial læringsteori	18
4.1.1 Fra «Situated Learning» til «Communities of Practice»	19
4.2 Et praksisfellesskaps premisser	20
4.2.1 Gjensidig engasjement	20
4.2.2 En samlende virksomhet	21
4.2.3 Felles repertoar	21
4.3 «Duality of meaning»	21
4.4 En forhandling av identitet.....	23

4.4.1 Engasjement	24
4.4.2 «Intimacy»	25
4.4.3 Meglerrollen	26
4.5 Legitime perifere deltakere	28
4.6 Svar på kritikken rundt «Communities of Practice»	29
5.0 Metode	32
5.1 Utvalgskriterier	33
5.1.1 Møte med folkehøgskolene	35
5.2 Design	36
5.2.1 Valg av refleksive tekster og supplerende gruppeintervju som verktøy	37
5.3 Scenesettelsen av skriveprosessen	38
5.4 Analysemodell og kategorisering	40
5.4.1 Utvelgelsen av sitater	41
5.5 Etikk	42
6.0 Funn og drøfting	43
6.1 Ny rolle, nytt fellesskap og mer ansvar	43
6.1.1 Eget bofellesskap som kilde til læring og identitetsutvikling	44
6.2 Nye opplevelser som første prioritet	47
6.2.1 En reise med oppturer og nedturer	49
6.3 En venn eller en ansatt? En opplevelse av dobbeltmoral	50
6.4 Elever med ekspertise	54
6.4.1 Ekspertene på hva som fungerer	56
7.0 Diskusjon	58
7.1 Eget praksisfellesskap	58
7.1.1 En ny modell	60
7.2 Å konstruere en plattform hvor andreårseleven kan være andreårselev	62

8.0 Avsluttende oppsummering.....	64
-----------------------------------	----

Forord

Jeg vil rette er takk til andreårselevne som har frivillig stilt opp og gitt av sin tid for å ta del i denne masteravhandlingen. Deres refleksjoner danner grunnmuren for denne oppgaven. I tillegg til disse vil jeg takke kontaktpersonene ved folkehøgskolene for en god og ryddig dialog hele veien i prosessen med å få innsamlet materialet for denne avhandlingen.

Min tidligere kollega og nå førsteamanuensis ved Universitetet i Sør-Norge, Johan Lövgren, skal ha takk for å ha stilt seg til disposisjon i oppfølgingen av denne oppgaven. Du innehar en enorm kunnskap om Etienne Wengers verk.

En takk går også til min familie: Mamma, pappa, søsken og inngiftede, samt min onkel, dosent Kenneth Andresen. Takk for støttende ord og veiledning underveis i denne studien.

Jeg vil videre takke Richard Aas. Sammen har vi dratt hverandre til masterlesesalen i de tyngre skriveperiodene. Å ha en makker til å utveksle tanker, frustrasjon, fortvilelse og glede over de små tingene underveis i prosessen med denne avhandlingen har betydd mye.

En takk rettes også til Anne Apesland og Hanne Hegh ved Grenland Folkehøgskole. Fra da jeg uttrykte mitt ønske om å skrive en masteravhandling har dere lagt til rette for at det har latt seg gjøre samtidig som jeg har fått lov til å jobbe i verdens beste skoleslag; folkehøgskolen.

Til slutt vil jeg gi meg selv en klapp på skulderen. Masteravhandlingsprosessen har vært fylt av frustrasjon, engstelse, stress, krisemaksimering, glede, nysgjerrighet og lettelse. Å ha hovedansvar for helt ny linje og fellesfaget ved Grenland Folkehøgskole har krevd mye av min selvdisciplin for å få fullført denne studien. At jeg har kommet i mål er jeg stolt over å ha klart.

Oslo, 29.mai, 2022.

Johannes Larsen.

1.0 Innledning

Folkehøgskolene i Norge har en særegen posisjon i utdanningsfeltet ettersom de står selvstendig og inkluderer viktige utdanningsområder som livsmestring og dannelse, samtidig som den utvider utdanningsforløpet til unge i dag. Skoleslagets selvstendige posisjon og idégrunnlag er fortsatt i tråd med Nikolai Frederik Severin Grundtvigs tanke om folkehøgskolene fra 1800-tallet (Lövgren & Nordvall, 2017). Folkehøgskolens formål er: «... å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen» (Folkehøyskoleloven, 2002, §1a). Den har eksistert i Norge i over 150 år som tilbud inn i det norske skolelandskapet med hensikt om å fremme dannelse og demokratisk engasjement blant unge, samt gjøre dem opplyst og dannet (Andersson et al., 2020).

Det er delte oppfatninger av folkehøgskolens posisjon og bidrag i utdanningsfeltet, hvor de som er skeptiske til skoleslaget har uttrykket en oppfatning av at en andreårselevrolle er en rolle hvor man «gjentar folkehøgskoleåret på nytt», «enda et bortkastet år», «et år uten ny læring», eller mer krast på generelt grunnlag om folkehøgskolen: «... et friår på SFO for å leke i sandkassen ...» (Abelsen, 2010; Hristov, 2022; Snorheim, 2021). Mange folkehøgskoler i Norge praktiserer en andreårselev-ordning i dag hvor disse bidrar inn i det sosiale miljøet på skolen og fungerer som en kontakt mellom lærer og elev (Lövgren, 2014). I lys av denne kunnskapen har det vokst frem en nysgjerrighet i meg om hvordan andreårselevne erfarer å være i denne rollen, samt et ønske om å se hvordan rollen former læringen deres. I søken etter mulige svar på disse spørsmålene ble det oppdaget at det er lite forskning rundt rollen og læringsutbyttet til andreårselever i folkehøgskolen. Dette forsterket lysten til å belyse andreårselevnes praksis i denne masteravhandlingen.

I folkehøgskolen finnes det to praksisfellesskaper, ifølge Johan Lövgren (2014): elvene- og personalets praksisfellesskap. Andreårselevne befinner seg i en konstant bevegelse på tvers av disse to fellesskapene hvor de er formelt definerte elever med en egen undervisningsplan, men bærer forventinger og ansvar gitt av folkehøgskolens ledelse (Abelsen, 2010). For å lære mer om andreårselevrollen i dette studiet har kvalitativ metode

blitt benyttet på to utvalgte folkehøgskoler hvor det ble samlet inn refleksive tekster med informasjon fra andreårselevne.

I denne studien benyttes blant annet Jean Lave og Etienne Wengers bok «Situated Learning» (1991), Etienne Wengers bok «Communities of Practice»¹ (1998), og Johan Lövgren (2014;2017) som ressurser i analysen av informasjonsmaterialet. Særlig Johan Lövgren (2014) sin redegjørelse om hvordan Wengers praksisfellesskapsteori kommer til synet i læringsprosessene i folkehøgskolene hevet min interesse for å ta i bruk Wengers sosiale læringsteori i denne studien.

Denne teksten presenterer andreårselevnes rolle og læring i folkehøgskolen gjennom en analyse av 15 refleksive tekster skrevet av andreårselever i folkehøgskolen skoleåret 2021/2022.

1.1 Studiens organisering

I kapittel to vil det gis en oversikt over tidligere forskning på feltet. Videre i kapittelet vil denne studiens problemstilling bli presentert, samt en operasjonalisering av fire begreper: *andreårselevrollen, læringsbegrepet, identitetsbegrepet og praksisfellesskap*. Disse fire presenteres tidlig for at leseren skal ha en forståelse for hva det siktes til når det videre i oppgaven presenteres relevant teori, metode, analyse og diskusjon. I kapittel tre presenteres det kort grunnlagstanken bak folkehøgskolene og folkehøgskolenes hensikt i det norske skolelandskapet. Kapittel fire redegjør for relevant teori som benyttes i analysen i kapittel seks. Kapittel fem redegjør for hvilken metode som er benyttet for å skaffe så relevant informasjon som mulig for å kunne besvare problemstillingen for denne oppgaven. Videre i kapittel seks presenteres en tematisk analyse hvor utvalgte sitater fra informantene er trukket ut og blir belyst i tråd med den relevante teorien presentert i kapittel fire. I kapittel syv presenteres mine hovedfunn og en konklusjon på grunnlag av hva som ble nevnt i kapittel seks. Avslutningsvis oppsummeres denne studien i kapittel åtte.

¹ Oversatt til «praksisfellesskap» (Lövgren, 2014).

2.0 Forskningsspørsmål

2.1 Tidligere forskning

I teksten vil det henvises til forfattere som tidligere har forsket på andreårselevrollen og læring i folkehøgskolene: Johan Lövgren (2017) presenterer i sin doktorgradsavhandling forskning på læringsprosesser og tro blant elever i norsk folkehøgskole. Abelsen (2010) skisserer en universell plattform for det pedagogiske arbeidet med andreårselever i norsk folkehøgskole. Andersson et al. (2020) tar for seg en presentasjon av folkehøgskolen som en særskilt utdanningsform for voksne, og Lövgren og Nordvall (2017) introduserer i sin tekst noen sider av folkehøgskolen som er forsket på så langt, hvor blant disse er andreårselevs læringsutbytte ikke blitt forsket på.

2.2 Problemstilling

Følgende problemstilling er derfor valg:

- *Hvordan kan sosial læringsteori belyse læringsprosesser hos andreårselever i norsk folkehøgskole?*

Med forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskriver andreårselevene sin egen læring?*
- *Hvordan kan Wengers tre premisser for et praksisfellesskap (Gjensidig engasjement, en samlende virksomhet og felles repertoar) beskrive andreårselevene ved en folkehøgskole?*
- *Hvordan kan andreårselevenes rolle påvirke folkehøgskolenes praksis?*

2.3 Operasjonalisering av begreper

2.3.1 Andreårselevrollen

I denne oppgaven er kriteriene for å omtale noen som «andreårselev» hentet fra Folkehøgskolerådet (2013) sitt rundskriv om andreårselevene:

- «Stipendiateleven er en ordinær elev på lik linje med andre elever på skolen og med alle elevrettigheter og – plikter som følger av Lov om folkehøgskoler.
- Skolen mottar ordinært tilskudd fra departementet for stipendiaten.

- Elevstipendiaten er andreårselev som får stipend av skolen og som også kan motta stipend fra Statens lånekasse.
- Skolens stipend til eleven består vanligvis av fri kost og losji, pluss eventuelle lommepenger.
- Stipendiateleven gir skolen motytelser bl.a. innen miljøaktivitet, som lærerassistert og på andre måter. Disse oppgavene er knyttet til læringsprogrammet» (Folkehøgskolerådet, 2013).

Abelsen beskriver andreårselevne² slik: «Elevstipendiatene er elever og har som regel ett år på folkehøgskole bak seg. De har krav på fagplan, timeplan og metodiske opplegg. Videre er de nybegynnere som miljøarbeidere – og i de fleste tilfeller er de svært uerfarne» (2010, s. 1). Folkehøgskoler som praktiserer andreårselevordningen får tilskudd for slike elever på samme måte som for førsteårselevne (Folkehøgskolerådet, 2013). Andreårselevne selv får som oftest en økonomisk kompensasjon fra skolen for å ta del i skolens dannelses mål og påta seg ansvar for spesifikke oppgaver. Informantene som omtales og deltar i denne studien er andreårselever skoleåret 2021/2022. «Andreårselev-året» henviser til skoleåret 21/22 – året da eleven var andreårselev ved sin folkehøgskole.

2.3.2 Læringsbegrepet

Læring er et omdiskutert og omfattende begrep hvor læringsteorier belyser ulike perspektiver ved læring (Schømer & Vinje, 2015, s. 109). Wengers praksisfellesskapsteori forstår læring som noe som skjer kontinuerlig i en mer eller mindre intens prosess. Praksisfellesskaps-ideen til Etienne Wenger har transformert tankesettet rundt læring og videre åpnet opp nye områder for forskning og styrket tanken om utveksling av ekspertise på tvers av læringsfellesskap (Hughes et al., 2007). Den ble ansett som svært radikal og som et brudd med tidligere læringsteorier med fokus på begreper som fellesskap og identitet (Lövgren, 2020, s. 8). Teorien påpeker at læring alltid er en forhandling av identitet, hvor det å identifisere seg eller ikke-identifisere med en praksis former vår identitet. Det er en iboende del av å være menneske og handler om å evne å forhandle mening i praksiser og

² Gjennomsnittsalderen blant folkehøgskoleelever i dag er litt over 19 år (Birch, 2021). Det er denne aldersgruppen det siktes til når teksten benytter begreper som «ordinær elev», «ungdom», «unge» eller «målgruppen».

reifikasjoner. Det er fundamentalt erfaringsbasert og sosialt, og former vår identitet gjennom at vi aktivt engasjerer oss i de fellesskapene vi befinner oss i (Wenger, 1998, s. 226-228).

Læringsbegrepet er i teksten basert på Wengers redegjørelse i boken «Communities of practice» (1998), samt Lave og Wengers bok «Situated Learning» (1991)³. For Wenger inkluderer læring hele personen, ikke noe som bare impliserer relasjoner med de spesifikke aktiviteter, men også relasjonen til den sosiale verden og henviser til fire komponenter som er dypt sammenkoblede og gjensidig definerende for læring: *Mening, praksis, fellesskap og identitet* (Lave & Wenger, 1991, s. 53; Wenger, 1998). *Mening* som en måte å snakke om våre (stadig forandrende) ferdigheter – individuelt og kollektivt – for at livet og våre erfaringer som meningsfulle. Med *praksis* sikter han til en måte å kommunisere om våre delte historiske og sosiale resurser, rammer og perspektiver som kan opprettholde et gjensidig engasjement i aksjon. Med *fellesskap* omtaler Wenger de sosiale konfigurasjonene hvor våre virksomheter er definert som verdt å strekke seg etter og vår deltakelse gjenkjennelig som kompetanse. I Wengers siste punkt, *Identitet*, forklarer han hvordan læring forandrer hvem vi er og skaper personlige historier om «å bli til noe» i konteksten av våre fellesskap (Wenger, 1998, s. 5).

For Wenger (1998) ble spørsmålet rettet mot hva læring gjør med oss. Han kom frem til: “It is that learning – whatever form it takes – changes who we are by changing our ability to participate, to belong, to negotiate meaning” (1998, s. 226). Det innebærer først og fremst individuelle ferdigheter til å kunne forhandle ny mening – dette krever hele mennesket i et dynamisk samspill mellom praksis og reifikasjon (Wenger 1998, s.45; s. 55). Like så handler læring om fremvoksende strukturer – det vil si at læring krever at det ligger erfaringer eller kunnskap i grunn, en struktur, som stadig ristes og endres på så ny læring kontinuerlig vokser frem gjennom stadig ny meningsforhandling. (Wenger 1998, s. 96).

2.3.3 Identitetsbegrepet

«Identitet» i teksten er basert på Wenger definisjon: “By identification, I mean the process through which modes of belonging become constitutive of our identities by creating bonds

³ Communities of Practice-boken har blitt skrevet med inspirasjon fra Situated learning. Derfor er det naturlig at det suppleres fra denne boken også.

or distinctions in which we become invested” (Wenger, 1998, s. 191). Identifikasjon er avhengig av å være deltakende og reifikativ. På den ene siden er det en reifikativ prosess hvor en «identifiserer seg som» (og *blir* identifisert som) noe eller noen. På den andre siden er den deltakende prosess hvor en «identifiserer seg med» (og *blir* identifisert med) noe eller noen. Det innebærer å utvikle assosiasjoner hvor ens erfaringer danner grunnlaget for hvem man er (Wenger, 1998, s. 191). Identifikasjon er i denne teksten noe som man gjør alene og sammen med andre, hvor den innebærer de relasjoner man befinner seg i former hvem vi er og hva vi ikke er på enten en positiv eller negativ måte. Det må poengteres at identifikasjon er ikke bare er en relasjon mellom mennesker, men mellom deltakere og de faktorer som danner deres sosiale eksistens, som inkluderer andre deltakere, sosiale konfigurasjoner, kategorier, virksomheter, handlinger, gjenstander etc. Identifikasjon er en generativ prosess (Wenger, 1998, s. 192). Identifikasjon skjer når man en tar eierskap til de meninger som etableres som et resultat av ens aktive deltakelse i meningsforhandlingene (Wenger, 1998, s. 198-209).

2.3.4 Praksisfellesskap

Når teksten tar i bruk Wengers praksisfellesskap-begrep brukes det som et utgangspunkt inn i et konseptuelt rammeverk som videre er et konstitutivt element i teksten (Wenger, 1998, s. 5). Begrepet «praksis» er ikke en dikotomi mellom det teoretiske og det praktiske, ideelle og det realistiske, snakk og handling. Praksisfellesskap inkluderer alle disse, selv om det er noen ganger avvik mellom hva vi sier og hva vi gjør, hva vi streber etter og hva vi slår til ro for, hva vi vet og hva vi påstår (Wenger, 1998). En praksis er hva man utvikler for å være i stand til å gjøre en jobb og ha en tilfredsstillende erfaring av å være en del av jobbens praksis - det er en kompleks prosess som kombinerer å gjøre, snakke, tenke, føle og tilhøre. Den krever hele personen - inkludert vår kropp, sinn, følelser og sosiale relasjoner. I slik betydning konstituerer man et praksisfellesskap, sier Wenger (1998). Konseptet konnoterer «å gjøre», men ikke å gjøre i eller av seg selv. Det er den historiske og sosiale konteksten som gir struktur og mening til hva vi gjør (Wenger, 1998, s. 47).

Det er viktig å påpeke at begrepet «fellesskap» i termen «praksisfellesskap» brukes ikke som en paraply der alt som kan kalles fellesskap skal kunne assosieres med en praksis eller ha en praksis som kan assosieres med gitt fellesskapet. Likeså menes det ikke at praksis indikerer et fellesskap. Eksempelvis kan et nabolag betegnes som et fellesskap, men de har ikke

nødvendigvis noen felles praksis. Et praksisfellesskap er ikke et fellesskap på grunn av sosial kategori⁴, hvem som kjenner hvem, eller at de befinner seg i nærhet til hverandre, men fordi det klarer å ivareta en tett relasjon til det gjensidige engasjementet som blir lagt til grunn gjennom hva de gjør. Praksis og fellesskap som to termer satt sammen til én bidrar til to ting i teksten:

1. De gir en mer sporbar karakterisering av konseptet praksis og skiller det fra mer overfladiske termer som «kultur», «aktivitet» eller «sosial struktur».
2. Det definerer en særegen form for fellesskap – et praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 72).

Tre premisser er nødt til å være på plass for å definere et praksisfellesskap: Identitet, fellesskap og praksis (Wenger, 1998). Identitet som er definert av deres felles interesser gir tilhørighet. Slik felles identitet skapes av deltakerne fordi de deler interesser og kunnskaper. Fellesskap handler om at deltagerne deltar i felles diskusjoner og aktiviteter. Praksisfellesskap hjelper hverandre og deler hverandres erfaringer. Deltagerne bygger relasjoner som bidrar til at de kan lære av hverandre. Praksis innebærer de som deltar i et praksisfellesskap kan ikke bare være interessert i de temaene som tas opp i fellesskapet. De må selv være praktikere og av den grunn være i stand til å dele relevante erfaringer, refleksjoner og verktøy med de andre deltagerne (Vinje & Vinje, 2015). Praksis innebærer en tilslutning til denne felles identiteten og kompetansen som skiller dem fra andre praksisfellesskap.

Det er nå presentert fire begreper som er viktig å ha kunnskap om videre i oppgaven. Det vil være svært vanskelig å forstå hva som menes med eksempelvis «andreårselev» dersom dette ikke ble avklart tidlig for en leser uten kjennskap til folkehøgskolene. Alle de presenterte begrepene er redegjort for at leseren skal forstå denne oppgavens praktisering av dem. Videre i teksten vil folkehøgskolenes framvekst presenteres for å gi leseren en

⁴ Med dette menes definerte allianser, tilhørighet til organisasjoner, å inneha en tittel/status eller personlige forhold til enkelte personer.

forståelse av folkehøgskolens utvikling i det norske skolelandskapet, samt en innsikt i hva som er folkehøgskolenes formål.

3.0 Folkehøgskolens framvekst

Folkehøgskolenes mål og hensikt vil bli presentert kort for å gi en forståelse for folkehøgskolens framvekst og hvordan politikk har påvirket skoleslaget historisk sett frem til i dag. Folkehøgskolene har et dannelsesmål og strekker seg mot dette gjennom å utvikle hele mennesket; både sinn og kropp, gjennom å legge til rette for refleksjon og sosial samhandling (Lövgren, 2017, s.5; Folkehøyskoleloven, 2006, §6). Dette vil legge en ramme for når teksten senere henviser til «folkehøgskolens hensikt» og beskriver ulike praksiser andreårselevne skildrer i sine tekster.

3.1 Grundtvig – folkehøgskolens far

På begynnelsen av 1800-tallet i Danmark var det særlig fokus på det nasjonalromantiske. Sammenlignet med Sverige var Danmark nokså ulik, ettersom Sverige rettet et større fokus på den akademiske og pragmatiske dannelsen av mennesket. De lente seg ikke på den nasjonalromantiske ideologien hvor hensikten til skoleslaget var å knytte folket tettere som nasjon, men var heller inspirert av den Kantianske filosofen Hans Larsson som fokuserte mer på verdier som «opplysning» som stod høyt innenfor ny humanismen (Lövgren & Nordvall, 2017, s. 63). Skoleslaget ble grunnlagt av Grundtvig i Danmark som en reaksjon på at barn og ungdom trengte en dannelselse hvor de skulle lære språk, historie og kultur-arv. Her stod verdier som gjorde barnet klar for fremtidig skolegang sterkt (Vik & Hausstätter, 2014). Den nasjonalromantiske tanken til Grundtvig ble adoptert av Norge, noe som i stor grad var på grunn av at en av de norske folkehøgskolenes representant, Viggo Ullman, var i direkte kontakt med Nikolai Grundtvig (Lövgren & Nordvall, 2017).

3.2 Folkehøgskolenes formål

Folkehøgskolens formål er: «... å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøyskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen» (Folkehøyskoleloven, 2002, §1a). Lovteksten presiserer den norske folkehøgskolens rolle som et alternativt undervisningstilbud uten pensum, karakterer eller eksamen.

Folkehøgskolene har eksistert i Norge i over 150år og har som tilbud inn i skolelandskapet en hensikt om å fremme dannelselse og demokratisk engasjement. Folkehøgskolen skal gi unge

mulighet til å utvikle seg og lære både personlig og som engasjerte samfunnsborgere (Andersson et al., 2020). Allmenndanning omfatter i folkehøgskolen å utvikle ferdigheter og kunnskaper, samt tilegne seg menneskelig kvaliteter. Et folkehøgskoleår forsøker å utvikle mennesket, med vilje- forstand- og følelsesliv. Det er en særskilt utdanningsform hvor det finnes stor frihet i den pedagogiske undervisningen. Skolene har sin unike profil hvor elever og lærere utgjør utdanningen basert på ideologi, kunnskapsbehov og interesser (Andersson et al., 2020, s. 17).

Folkehøgskolens historiske utvikling i det norske skolelandskapet, samt dens formål som utdanningsinstitusjon har nå blitt presentert kort. Videre i teksten vil denne oppgavens teoretiske ståsted bli presentert for å kunne gi en rikere forståelse av de funn som blir presentert senere.

4.0 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet vil Jean Lave og Wenger (1991) sin situerte læringsteori bli kort redegjort før Etienne Wengers (1998) «Communities of Practice» blir presentert. Wengers praksisfellesskapsteori er en sosial læringsteori som bygger på et sett av premisser og fokusområder som er særegent for hans sosiale læringsteori (Wenger, 1998, s.4). Denne studien har valgt å ta i bruk Etienne Wengers (1998) praksisfellesskapsteori fordi den bygger på Jean Lave og han selv sin læringsteori om at læring er sosialt. Johan Lövgren (2014) presenterer i sin bok «Tro i praksis» hvordan praksisfellesskapsteorien kan kobles opp mot folkehøgskolers praksis og hvordan læring skjer i folkehøgskolen gjennom denne teorien. Dette er bakgrunnen til hvorfor det i denne teksten er hentet teori fra Jean Lave og Etienne Wenger.

4.1 En sosial læringsteori

«Vi viser oss og blir til i relasjoner til andre mennesker (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 45). I møte med andre mennesker erfarer vi ulike ideer om hvordan vi forstår mennesket, dets tenkning, læring og utvikling. Bak disse tankene ligger det teorier om mennesket som skal bidra til å skape en forståelse og utvikle en praksis (Jensen & Ulleberg, 2019). For å sitere den danske teologen og filosofen Knud Løgstrup: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (Løgstrup, 2000, s. 37, sitert i Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46). Man må legge vekt på relasjoner som en grunnleggende forståelsesramme for menneskets utvikling, mente Bateson i 1984 (Bateson, 1984, sitert i Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46). Tanken om sosiale relasjoner som kilde til læring ble videreutviklet og presentert av Lave og Wenger i 1991 i boken deres «Situated Learning»⁵.

Lave og Wenger (1991) belyste forutinntatte allmenne antakelser rundt individuell og sosialt liv. Boken har skapt en bro mellom arbeidsprosesser og læringsprosesser, utdanning, sosiologi, organisasjoner og bedrifter, sosialpedagogikk og utdanningsinstitusjoner (Hughes et al., 2007). Situert læring og dets søkelys på individer som sosiale vesener er en del av en lang filosofisk tradisjon om hvordan læring skjer og utviklingsprosessene som foregår i

⁵ Oversatt til «Situert læring» i denne teksten.

menneskers liv. Bateson la vekt på relasjonen mellom mennesker som en grunnleggende forståelsesramme for menneskets læring, Rousseau rettet søkelyset på behovet rundt at barn må aktivt delta for at læringen og det som foregår rundt dem skal gi mening, og John Dewey med sin «learning by doing» (Hughes et al., 2007, s. 3; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46).

4.1.1 Fra «Situated Learning» til «Communities of Practice»

Det empiriske materiale Wenger (1998) henviser til gjennom «Communities of Practice» er hentet fra hans egne observasjoner rundt skadebehandleres arbeidshverdag i et stort forsikringsselskap som han gav det fiktive navnet «Alinsu». Wenger redegjør for forholdet mellom skadebehandlere, prosedyrene og forklaringene personene bruker for å håndtere hverdagslige utfordringer i det han kaller lav status og monotont yrke. Sentralt ved hans beskrivelser er produksjonen av mening og identitet. Dette anses som de mest fremtredende elementene i de sosiale strukturene hos Alinsu (Wenger, 1998).

«The kind of theory of learning I propose is not a replacement for other theories of learning that address different aspects of the problem. But it does have its own set of assumptions and its own focus. Within this context, it does constitute a coherent level of analysis; it does yield a conceptual framework from which to derive a consistent set of general principles and recommendations for understanding and enabling learning» (Wenger, 1998, s. 4).

Sitatet fra Wenger er en videreføring av hva han selv og Jean Lave presenterte rundt læring i 1991: “As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to social communities – it implies becoming full participant, a member, a kind of person” (s. 53). Aktiviteter, oppgaver, funksjoner og forståelse eksisterer ikke i isolasjon – de er en del av et videre system av relasjoner hvor de gir mening. Slike systemer vokser ut fra relasjoner som videre reproduseres og utvikles ut fra sosiale fellesskap, som videre er del av et system satt sammen av sosiale relasjoner (Lave & Wenger, 1991).

4.2 Et praksisfellesskaps premisser

Wenger et al. (2002) definerer praksisfellesskap slik: «Et praksisfellesskap er en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av utfordringer eller lidenskap for et tema, og som bruker sin ekspertise og kunnskap i fellesskap med andre for å kunne gå dypere inn i materien» (Wenger et al., 2002, s. 4). Dette fellesskapet befinner seg innenfor et «område/grense» hvor det skjer felles læring og identitetsskaping (Lövgren, 2017, s. 58). Man jobber ikke nødvendigvis sammen hver dag, men de møtes for å finne felles verdier gjennom deres interaksjoner (Bjørnsrud, 2015, s. 25). De hjelper hverandre med å løse utfordringer og utvikler en form for ekspertise over tid. Wenger et al. (2002) redegjør at for å utvikle en ekspertise er en nødt til å omgås dem som befinner seg i en liknende situasjon (s. 9). Han beskriver videre praksisfellesskap under tre underpunkter: «Gjensidig engasjement» i praksisen man deler, en «samlende virksomhet»⁶, og utviklingen av et delt repertoar (Wenger, 1998, s. 72-82).

4.2.1 Gjensidig engasjement

Gjensidig engasjement er en definerende karakteristikk for et fellesskap ettersom det eksisterer primært som engasjement i hva man gjør. Erfaringer av engasjement må ikke innebære likhet for at det skal skje meningsskaping, men gjennom deltakelsen kan selv ulikhet bli forhandlet frem gjennom gjensidig anerkjennelse. Denne anerkjennelsen av det gjensidige engasjementet av hverandres deltakelse i praksisfellesskapet blir videre en port for identitetsskaping (Wenger, 1998, s. 74). Gjensidig engasjement handler om å gjøre ting sammen og kan sett i lys av flere hendelser, også de som er destruktive for medlemmer eller samfunnet (Lövgren, 2017, s. 46).

Et kollektivt engasjement og innsats kan videre bidra til å utvikle det praksisfellesskapet man befinner seg i. Overført til skoleutvikling kan ulike forståelser eller oppfatninger av et tema skape drivkraft i et praksisfellesskap gjennom deres engasjement i det (Bjørnsrud, 2015, s. 27). Dette kan også bli en kilde til konflikt, da eksisterende praksiser kan bli utfordret og motstand oppstår som en respons på å bevare de tradisjoner som eksisterer. Samtidig kan slike konflikter være en kilde til ny læring og endring av praksis (Bjørnsrud, 2015, s. 27).

⁶ Oversatt fra «joint enterprise» (Wenger, 1998, s. 49).

4.2.2 En samlende virksomhet

Ulikhetene som finnes i et fellesskap er observerbare gjennom deres forhandling av virksomhetens mening. Forhandlingsprosesser er for Wenger (1998) fundamentalt i å tilføye mening for medlemmene som deltar i en virksomhet. «The negotiation of meaning in their joint enterprise will be a collective process defined by the participants in the very process of pursuing it” (Wenger, 1998, s. 77). Virksomheten er samlende fordi deltakelsen er et fremvoksende produkt dannet i fellesskapet og er blitt tatt eierskap til av medlemmene. De konstant pågående forhandlingsprosessene produserer rammer for ansvarlighet, både for de formelle og uformelle reglene som styrer den samlede virksomhetens praksis (Lövgren, 2017, s. 46).

4.2.3 Felles repertoar

Tredje karakteristikk av en felles praksis er utviklingen av et felles repertoar (Wenger, 1998, s. 82). Et felles repertoar inkluderer rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, fakker, symboler, handlinger eller andre konsepter fellesskapet har utviklet eller adoptert på veien mot sin eksistens og som blir en del av deres praksis. Et repertoar kombinerer både reifikasjoner og praktiserende aspekter, forklarer Wenger (1998, s. 83). Lövgren redegjør: “The community's shared history of mutual engagement has produced common points of reference that can both be re-enacted in the same practice or be sources of new interpretations” (2017, s. 46).

4.3 «Duality of meaning»

Grunnleggende elementer i Wengers sosiale læringsmodell er illustrert gjennom hans «the duality of meaning» (1998, s. 62). Wenger beskriver dette samspillet som grunnleggende for den menneskelige opplevelsen av mening og som påvirker ens opplevelse av identifikasjon med virksomheten (1998, s. 202). Gjennom denne beskriver han samspillet mellom meningsforhandling, praksis og reifikasjon. Med meningsforhandling inkluderes språk og uttrykk, men er ikke begrenset til det alene (Wenger, 1998). Det inkluderer de sosiale relasjoner som faktorer i forhandlingen, men den involverer ikke nødvendigvis en samtale eller en direkte interaksjon med andre personer. Intensjon med begrepet «mening» menes

det en kontinuerlig interaksjon av gradvis oppnåelse av å «gi-og-ta». Det meningsfylte engasjementet i verden er ikke en tilstand, men en kontinuerlig prosess av fornyede meningsforhandlinger, forklarer Wenger (1998, s. 54).

Praksis og reifikasjon kan ikke bli satt hver for seg – de er en sammenhengende prosess. De former en felles enhet i deres dualitet, forklarer Wenger (1998, s. 62). For å forstå den ene må man forstå den andre. For å kunne ta i bruk den ene må man ta i bruk den andre. De synliggjøres gjennom hverandre, men kan ikke erstatte hverandre. Det er nettopp gjennom slike ulike kombinasjoner de fremmer varierte erfaringer av mening. Reifikasjonsprosesser og praksis kan bli sammenknyttet så tett at distinksjonen mellom dem virker usynlig. Bruk av språk i samtale med andre er et godt eksempel: Ord som uttrykker personers mening er former for reifikasjon. Ord påvirker meningsforhandlingen gjennom en prosess som kan virke som ren deltakelse (praksis) (Wenger, 1998, s 62). Det er denne sammenvevingen av reifikasjon og praksis som gjør samtaler til slike verdifulle former for kommunikasjon, sier Wenger (1998).

Praksis er noe vi gjør som mennesker og reifikasjon har å gjøre med objekter. Men dualiteten av praksis og reifikasjon foreslår nøyaktig det (med tanke på mening) – at å være menneske og «å være noe» kan ikke bli definert uavhengig av hverandre. Hva det betyr å være et menneske og hva det mener «å være noe» involverer begge et samspill mellom praksis og reifikasjon (Wenger, 1998, s. 70).

Når et praksisfellesskap utvikler et felles repertoar gjennom praksis tar fellesskapets medlemmer også del i meningsforhandlingen. For Wenger er forklaringsprosessene og meningsforhandlingen i praksisen til et praksisfellesskap drivkraften i læring (Lövgren, 2017, s. 45). Et fellesskaps praksis og reifikasjoner kan være vanskelig, om ikke umulig, for en utenforstående person å fullstendig forstå (Wenger, 1998, s. 58). I møte med informantens tekster senere i analysen vil slik dualitet av mening som er bygget opp over tid kunne gjøre at man som forsker ikke fullstendig forstår budskapet som blir gitt. Som forsker må man være klar over at slike reifikasjoner og praksis er essensielle for at praksisfellesskapet skal bestå og vil derfor forsøke å avdekke slike reifikasjoner eller praksiser i tekstene for å best

mulig kunne redegjøre hvordan slike potensielt påvirker læringen til andreårselever i folkehøgskolen.

Konseptet «reifikasjon» blir av Wenger brukt generelt om prosesser som gir form til våre erfaringer gjennom å produsere objekter som kommer til liv: «To treat (an abstraction) as substantially existing, or as a concrete material object» (Wenger, 1998, s. 58). Når vi gjør dette flyttes fokuset vårt fra objektet og over til å begynne en meningsforhandling om hva den eller det betyr. Slike reifikasjoner er symboler, verktøy, historier, termer og andre konsepter som er gjort virkelig uten å være det opprinnelig. Men reifikasjon som er gjort i et fellesskap er ikke noe som alle kan forstå – det er derimot noe som er essensielt i et praksisfellesskap, på like linje som praksisen. Praksisen er essensiell for å forstå reifikasjonene, mens reifikasjonene er essensielle for praksisen. Uten noen av dette, forklarer Wenger (1998), klarer vi ikke å gjenkjenne oss selv i den andre i et praksisfellesskap. Reifikasjon er ikke noe som slutter som et objekt, men noe som blir virkelig gjennom deltakelse i meningsforhandlingene i fellesskapet. Det er hva som gir en kontekst eller handling mening og forhandlingene er alltid pågående.

4.4 En forhandling av identitet

Læring er ikke noe som kan bli designet⁷ for å skje - det tilhører et univers av praksis og erfaring (1998, s.225). Læring er et resultat av meningsforhandling - læring skjer ikke fordi noe datt gjennom en sprekke, men heller fordi den lagde sprekken selv. «Learning happens, design or no design» (Wenger, 1998, s.225). Med meningsforhandling inkluderes språk og uttrykk, men er ikke begrenset til det alene (Wenger, 1998). Det inkluderer de sosiale relasjoner som faktorer i forhandlingen, men den involverer ikke nødvendigvis en samtale eller en direkte interaksjon med andre personer.

Å lære noe nytt endrer vår identitet, sier Wenger (1998, s.227). Den endrer våre evner til å delta i verden gjennom å forandre vår praksis og fellesskap. Ikke bare våre vaner og ferdigheter, men utviklingen av vår identitet. Det inkluderer en grunnleggende identitet som

⁷ Med «design» sikter Wenger til: «... a systematic, planned, and reflexive colonization of time and space in the service of an undertaking» (1998, s.228).

medlem i flere fellesskap, eksempelvis familie, venner og kollegaer. Som medlem av flere fellesskap knytter vi bånd og danner uforståelige måter å samhandle på med hverandre som ikke gir mening for utenforstående – resultatet blir at man får et grensemøte der en trer inn og ut av «boundaries»⁸.

Læring som resultat av forhandling av identitet er essensielt for å forstå Wengers (1998) epistemologi (Lövgren, 2017, s. 46). Wenger (1998) beskriver identitet som på den ene siden å være resultat av sosial praksis, mens på den andre beskriver han det som individuelt fremforhandlet. I hans definisjon av begrepet så følger identitet en persons «learning trajectory». Identitetsforhandlingen følger en persons «trajectory» i tråd med et nexus av multi-medlemskap hvor hvert enkelt individ utvikler i ulik grad eierskap til de forskjellige fellesskapene de kan relatere seg til (Wenger, 1998, s. 158). Våre erfaringer og våre medlemskap informerer hverandre, drar hverandre og forandrer hverandre gjennom å hele tiden omstrukturere og riste i det en allerede har lært. Konsekvensen blir en kontinuerlig ny meningsforhandling mellom eksisterende kunnskap og nye erfaringer. Slik vokser ny kunnskap frem som videre gjør at vi kan delta i det fellesskapet vi er i (Wenger, 1998, s. 96).

4.4.1 Engasjement

Et praksisfellesskap trenger engasjement for å kunne bestå. Likeså krever læring engasjement for å kunne forekomme, sier Wenger (1998, s. 227). Med “engasjement” sikter Wenger til en tredelt prosess som vil si: «the ongoing negotiation of meaning, the formation of trajectories⁹, the unfolding of histories of practice” (Wenger, 1998, s. 174). Han utdyper: “... it depends on opportunities to contribute actively to the practice of communities that we value and that value us, to intergrate their enterprise into our understanding of the world, and to make creative use of their respective repertoires” (Wenger, 1998, s. 227).

⁸ Wenger definerer «boundaries» som et avgrenset område hvor et praksisfellesskap deler sin praksis, der interne konfigurasjoner og relasjoner finner sted (Wenger, 1998, s. 103; Wenger-Trayner et al., 2015).

⁹ Med «trajectory» menes det en konstant pågående identitetsprosess gjennom praksis og reifikasjon (Wenger, 1998, s.153).

Å kunne orientere seg, reflektere og utforske slik at man evner å se sin egen identitet og praksis i en større kontekst, krever «imagination». Wenger (1998) illustrerer gjennom en metafor om to steinhuggere som arbeider sammen: «One responds: «I am cutting this stone in a perfectly square shape».” The other responds: «I am building a cathedral» (s. 176). Selv om en engasjerer seg i lik praksis, kan måten man opplever seg selv i praksisen være ulik på grunn av måten en ser seg selv i handlingen, forklarer Wenger (1998).

4.4.2 «Intimacy»

For å skape gjensidig engasjement mellom fellesskap må det finnes en «intimacy»¹⁰ på tvers av de ulike praksisfellesskapene. Med intimitet menes det her en relasjon mellom fellesskap som tåler uenigheter og som lytter til hverandres meninger før de responderer. Dette er hentet fra Wenger et al. (2002) sin redegjørelse, hvor det nevnes at hvis et fellesskap har en lengre periode med samhold, høyere autoritær status og friere handlingsrom uten nye impulser fra nykommere, kan nytenkning og nytt engasjementet kveles dersom tradisjon kommer foran nytenkning. Man kan da oppleve at ens meninger blir tråkket på eller oversett. Følelsen om å gjøre mer for mindre kan også stå sterkt, dersom ikke intimiteten mellom fellesskapene er tilstrekkelig. Å skape en opplevelse av intimitet på tvers av fellesskapene betyr ikke at de driver lik praksis, men at de forstår og lærer av hverandres praksis og «... in the process find ways to learn from each other’s perspectives and local conditions” (Wenger et al., 2002, s. 123). Å evne det og skape intimitet mellom fellesskap må påpekes å ikke konnotere til enighet i praksisfellesskapet. Men klarer en virksomhet som folkehøgskolene å skape slike rammer kan det få betydningen for bedre læring for fremtidig arbeid.

«The very qualities that make a community an ideal structure for learning – a shared perspective on a domain, trust, a communal identity, long-standing relationship, an established practice – are the same qualities that can hold it hostage to its history and its achievements” (Wenger et al., 2002, s. 141).

¹⁰ «Intimacy» er oversatt til «intimitet» på norsk videre i teksten.

I noen praksisfellesskaper kan det være så stramt om tidsfrister og rutiner at implisitte handlingsmønstre blir ikke stilt spørsmål ved, og hvis det blir tatt opp på agendaen, kan diskusjonen bli avsluttet fortere enn den startet grunnet svært lite engasjement til å endre det som allerede eksisterer, forklarer Wenger et al. (2002). Klikker, hvor relasjonen mellom enkelte medlemmer er så sterk at de dominerer over hva som blir gjennomført og ikke, kan medføre at virksomheten stagnerer. Praksisfellesskap kan da utvikle seg fra å være et lærende miljø med stort utviklingspotensial til å bli et fellesskap der det er lukkede grupper med en defensiv solidaritet der en skal beskytte seg og sine fra de utfordringer som kommer opp. Det Wenger et al. (2002) beskriver her er at slike praksisfellesskaper trenger nytt blod, nye folk som ikke er fanget i interne klikker og relasjoner som videre kan åpne foretakets horisont (s. 145).

4.4.3 Meglerrollen

Alle har sine særegne landskap av praksisfellesskap, enten det er på jobb, hjemme, barneoppdragelse, på studier eller i sosialiseringsarenaer, og til tider kan det å identifisere seg i flere ulike fellesskap være utfordrende, mens andre kan slappe av i det (Wenger-Trayner et al., 2015, s. 64). Wenger (1998) redegjør: "Moving from one community of practice to another can demand quite a transformation. But practice does not create only boundaries. At the same time as boundaries form, communities of practice develop ways of maintaining connections with the rest of the world" (s. 103).

Wenger (1998) forklarer at det er en dualitet i konseptet «boundary relations»¹¹ (s. 104). Ulike fellesskaper kan komme sammen på to ulike vis. Enten gjennom «boundary objects» («grense objekter» på norsk. Denne indikerer en gjenstander eller objekter), eller «brokering» («Megling» på norsk. Dette indikerer er en eller flere personer) (Wenger, 1998, s. 105).

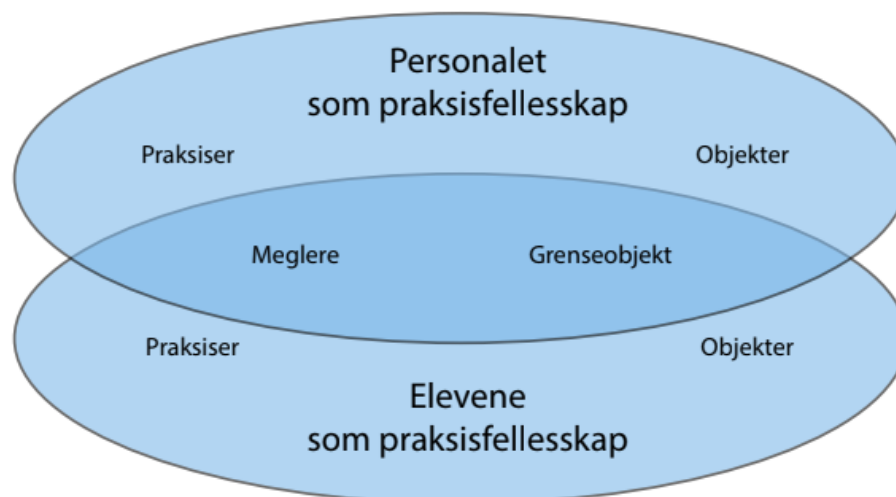
En megler har ferdigheter til å skape nye sammenkoblinger mellom praksisfellesskaper og åpne dem opp for nye tanker og meninger (Wenger, 1998). De har medlemskap i ett

¹¹ Med «boundary relations» siktes det her til ulike fellesskaper som ikke er et fellesskap, men heller flere som samhandler rundt et felles mål.

felleskap, men er samtidig til stede i et annet (Lövgren, 2014, s. 64). Meglere har en sentral funksjon fordi han er akseptert som en naturlig del av begge fellesskapene (Lövgren, 2014, s. 65). De klarer å drive en «import-eksport» mellom fellesskaper som videre kobler dem sammen. Et kjennetegn ved slike meglere er at de er hverken fullstendig innenfor eller utenfor et praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 109). Wenger beskriver jobben som megler:

“The job of brokering is complex. It involves processes of translation, coordination, and alignment between perspectives. It requires enough legitimacy to influence the development of a practice, mobilize attention, and address conflicting interests. It also requires the ability to link practices by facilitating transactions between them, and of to cause learning by introducing into a practice elements of another. Toward this end, brokering provides a participative connection - not because reification is not involved, but because what brokers press into service to connect practices is their experience of multi membership and the possibilities for negotiation inherent in participation” (Wenger, 1998, s. 109).

Johan Lövgren (2014) presenterer i sin bok «Tro i Praksis» to praksisfellesskap: personal- og elevfellesskapet, og andreårselevne som «meglere» som står mellom disse.



(Lövgren, 2014, s. 26).

Lövgren (2014) presenterer personalet ved folkehøgskolen som et praksisfellesskap med etablert praksis. Det finnes allerede en felles forklaring på hvorfor de gjør som de gjør. De har felles relasjoner, en felles historie, vennskap og samarbeid som en del av deres hverdag på folkehøgskolen. Elevenes praksisfellesskap er ikke til stede på samme måte, men blir etablert gjennom folkehøgskoleåret. Med tiden konstrueres mening i fellesskapet, og rutiner, reifikasjoner og praksiser blir til, hvor det bygges en felles historie blant elevene gjennom felles opplevelser (Lövgren, 2014, s. 26). I Lövgren sin illustrasjon vist over poengterer han at det er praksiser og objekter som personal- og elevfellesskapene bygger hverdagens sin rundt. Noen praksiser og objekter er like, hvor noen er ulike. Møtepunktet mellom deres praksiser er sentrale for at ulike fellesskaper skal fungere i møte med andre, og det er her andreårselevne har sin rolle i å oversette og skape en bro mellom praksisfellesskapene, hvor de oversetter/tolker en praksis eller objekts mening for fellesskapene, forklarer Lövgren (2014). De blir det som beskrives som «meglere»: «Megleren har stor påvirkningsmulighet fordi han er fullverdig medlem i to praksisfellesskap samtidig. Megleren tar med seg, eller megler, praksiser og objekter fra ett fellesskap til et annet» (Lövgren, 2014, s. 64).

4.5 Legitime perifere deltakere

Vi kan delta i flere «fellesskap» på en gang, forklarer Wenger (1998, s. 105). Enten eller om vi aktivt prøver å opprettholde koblingene mellom praksisene involvert i samfunnet: fler-medlemskap har alltid potensiale til å skape varierte former for kontinuitet mellom praksissamfunnene (Wenger, 1998, s. 105). «Perifer deltakelse» omfatter å befinne seg i vår sosiale verden (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Man kan oppleve læring gjennom at mennesket deltar aktivt i situasjoner som skjer i verden gjennom legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991, s. 33). Periferitet innebærer flere varierte, mer eller mindre, aktivt inkluderende måter å være i læringsprosesser som foregår i ulike praksisfellesskaper. Å bevege seg mellom ulike praksisfellesskaper er en del av vår «learning trajectory» som utvikler vår identitet og former våre medlemskap. Slik vokser vår identitet frem gjennom langsiktige, levende relasjoner mellom personer og deres tilhørighet i praksisfellesskaper (Lave & Wenger, 1991, s. 53).

Å være en legitim deltaker i praksisfellesskaper gir både muligheter til utvikling, samt det kan hindre utvikling. Legitim perifer deltakelse kan fremme utvikling av organisasjonen, bedriften eller skolen gjennom å åpne opp for impulser fra legitime, ikke-fullverdige deltakere som med sin kompetanse kan lære og gi videre kunnskap, avhengig av at den legitime perifere deltakelsen er åpen nok, ellers vil ikke erfaringene og hendelsene individet møter på ha mening (Lave & Wenger, 1991).

For legitime perifere deltakere finnes det ikke pensum eller læreplaner – det blir definert av praksisfellesskapet (Wenger, 1998, s. 100). En legitim perifer deltakelse er ikke i seg selv en læringsform, men heller en pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk (Lave & Wenger, 1991, s. 40).

4.6 Svar på kritikken rundt «Communities of Practice»

Etienne Wenger (1998) sin teori er anerkjent, men har ikke sluppet et kritisk øye. Lave og Wengers sin bok fra 1991 med sin metafor om mesterlære har blitt kritisert for å være smal sett med historiske øyne. Læringsmodellen kommer fra en tid og sosial situasjon der læring handlet om reproduksjon. Denne kritikken fulgte Wenger da hans bok i 1998 ble utgitt (Lövgren, 2020, s. 10). I «Communities of Practice» fremstilles de ansatte som fanget innenfor svært begrensede rammer for refleksjon og kreativitet. Læringen som Wengers studier påpeker her er fanget i en lukket læringskurve rettet mot et forutbestemt læringsmål (Lövgren, 2020, s. 10). Selv forsøker Wenger et al. (2002) å påpeke svakhetene ved sin teori i boken «Cultivating communities of practice», skrevet av Wenger et al. (2002), men et større team satt sammen av Jason Hughes, Nick Jewson og Lorna Unwin (2007) har gått i dybden på «Communities of Practice» og tatt opp temaer de anser som styrker og svakheter til Wengers teori. For å bedre kunne beskrive læring i det 21. århundret har han revidert sin teori og påpeker at individet er nødt til å forholde seg flere fellesskaper samtidig. Han benytter seg av en metafor om å reise gjennom ulike landskaper av praksis. I denne prosessen hvor elever reiser gjennom ulike praksisfellesskaper, blir grensene mellom dem viktige ettersom disse grensene blir møtesteder hvor elever kan velge i hvilken grad man tilhører fellesskapet, hvor eleven i takt med denne prosessen konfronteres med fellesskapets grenser, intensiveres identitetsdannelsen i disse grense-møtene (Wenger-Trayner et al., 2015).

Ifølge kritikken dekkes ikke konflikter av kjønn, klasse og rase tilstrekkelig innenfor Wengers praksisfellesskapsteori (Lövgren, 2017). At Wengers observasjoner er isolert hentet alene fra Alinsu forsterker denne holdningen fra kritikerne. Det menes derfor at praksisfellesskapsteorien gir lite eller ingen form for rom til kritikk av etablerte maktstrukturer. Hughes et al. (2007) konkluderer med at Wengers praksisfellesskap-teori er et rikt, håndfast og mulig fruktbart konsept, men den mangler dypere tyngde, spesifisering og illustrasjoner.

Wenger-Trayner et al. svarer på kritikken Communities of Practice har fått i boken «Learning in Landscapes of Practice» (2015):

«The inquiry that led to this book was prompted by questions about practice based professional learning. This book is not the endpoint of our inquiry. Rather we framed it as an invitation to a conversation. By way of conclusion, we offer some thoughts about implications we have drawn for our own work and issues we are still wrestling with (Wenger-Trayner et al., 2015, s. 151).

Wenger bruker metaforen «en reise i et landskap av praksiser» for å beskrive hva han legger til grunn for læring (Wenger-Trayner et al., 2015). Wenger tar i bruk begrepet «learning trajectory» som en beskrivelse av noe som flyr gjennom luften uten et spesifikt endemål. «Reise»-metaforen henviser til hvordan et individ kobles sammen med ulike relevante praksiser. I møte med disse praksisene tilegner individet seg egnet kompetanse for å ta del i de ulike praksisene, men i varierende grad. Wenger betegner denne læringsprosessen som en «modulering av identitet»¹². Å inne ha «knowledgeability» er en nødvendig forutsetning for å kunne navigere i det ulike landskaper av praksiser (Wenger-Trayner et al., 2015, s. 19). Denne ferdigheten, å kunne modulere sin identitet i møte med de mange praksisfellesskaper, blir mulig gjennom prosesser av «identification» og «dis-identification». Praksisfellesskapers grenser blir her sentralt. Slike grenser blir sentrale møtepunkt for individer, da disse synliggjør i hvor stor grad personen har tatt del i fellesskapet. I møte med

¹² «Modulation of identity» (Wenger-Trayner et al., 2015).

slike grenser blir en persons identitet utformet (Wenger-Trayner et al., 2015; Lövgren, 2017, s. 51).

Wengers sosiale læringsteori, samt andre relevante teorier har nå blitt presentert. Videre i kapittel fem vil det redegjøres for hvordan innsamlingen og analysen av denne studiens forskningsmateriale foregikk.

5.0 Metode

I dette kapittelet vil metoden brukt for innsamling av materiale og hvordan det har blitt gått frem i analysen av dette materialet bli presentert. Interessen for studiet er å undersøke hvordan sosial læringsteori kan beskrive læringsprosesser hos andreårselever på en folkehøgskole. Metoden valgt for å lære mer om dette er kvalitativ metode da denne anses som den mest hensiktsmessige i lys av denne oppgavens problemstilling. I kvalitativt intervju kan intervjupersonene, imot setning til i spørreskjemaer, få lov til å protestere mot de forutsetninger forskeren stiller i sine spørsmål (Kvale, 2015c, s. 275). I kvalitativ metode forsøkes det å finne objektive observasjoner på tross av å ha en nærhet i datainnsamlingssituasjonen og gi dypere kunnskap, sammenlignet med den overflate kunnskapen enkelte kvantitative metoder gir. En slik tilnærming til datainnsamlingen kan gi meg som forsker tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Gjennom forskerens egen kompetanse og forforståelse kan man i kvalitativ metode utnytte forskerens faglige bakgrunn og erfaring til å stille spørsmål som får frem skildringer i tråd med hva man ønsker å studere. Metoden kan bidra til at en forskers kompetanse og subjektive elementer i analyseprosessen kan virke inn positivt på analysen når man diskuterer rundt forskerens person og dens betydning for en objektiv analyse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Det ble på grunnlag av dette avgjort at innsamlingen av data skulle foregå ved å benytte intervju av andreårselever i form av refleksive tekster og oppsummerende gruppeintervju etter fullført skriving av refleksive tekster. Den oppsummerende gruppesamtalen ble gjennomført i den hensikt å supplere de refleksive tekstene.

Refleksive tekster ble vedtatt fordi studien er interessert i individets refleksjoner og forsøker ikke å fjerne informasjon om individets sosial-historiske bakgrunn, dens verdier eller interesser (Hammersley & Atkinson, s. 15). Refleksivitet er et aspekt for all sosial forskning – noe som samsvarer med denne studiens problemstilling (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 19). Gruppeintervjuet åpner for flere deltakere i samtalen og gjør et intervju mindre formelt eller truende for den som blir intervjuet og kan gjøre dem mer komfortable i situasjonen, slik at de skildrer rikere erfaringer til meg som intervjuer (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 111).

I pedagogisk forskning er det en utfordring at oftest så er det slik at det vi skal måle ikke er observerbart (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 31). I et forsøk på å sette avklarte rammer for hva som måles i denne studien har det blitt redegjort en operasjonalisering av begrepene (se kapittel 2.3) som benyttes for å klargjøre tekstens mening for leseren. På den måten er det forsøkt å skape observerbare indikatorer som stemmer med den teoretiske definisjonen teksten går ut ifra (Kleven & Hjordemaal, s. 32).

5.1 Utvalgskriterier

Det ble satt følgende krav i utvalget av folkehøgskoler:

1. Folkehøgskolen må praktisere andreårselevordningen.
2. Forskeren skal ikke ha kjennskap til andreårselevene fra før.
3. Det skal være mulig å fysisk møte andreårselevene ved den respektive folkehøgskolen.
4. Andreårseleven er andreårselev skoleåret 2021/2022.

I utvelgelsen av folkehøgskoler var det to skoler som ble ekskludert grunnet konflikt med punkt to. De ble unngått for at andreårselevene hadde skulle kjennskap til meg som forsker fra før av og for å forebygge at svarene som ble gitt ikke var påvirket av en sosial relasjon med forskeren (Hammersley & Atkinson, s. 124; Kleven & Hjordemaal, s. 40).

To tilfeldige folkehøgskoler ble valgt for å sikre variasjon og god bredde i det empiriske materialet (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 34). Valget om å intervju minst to folkehøgskolers andreårselever ble vurdert som nødvendig for å sikre en tilstrekkelig mengde refleksive tekster, samt for å få en rikere bredde av skildringer rundt hva man ønsket å studere. Folkehøgskolene ble utvalgt etter en kartlegging av folkehøgskoler på Østlandet. Det ble vurdert å etablere kontakt med folkehøgskoler andre steder i landet, men grunnet valget av metode for innsamling av data gjennom refleksive tekster var det fordelaktig å kunne fysisk møte opp på skolene for å innhente nøytrale data, frie for personlig informasjon. Det ble ansett som tilstrekkelig å velge to folkehøgskoler på Østlandet, ettersom andreårselev-ordningens rammer i Norge er universelle for alle landets skoler (Folkehøgskolerådet, 2013).

De to folkehøgskolenes andreårselever som tok del i denne studien tilbyr et påfølgende år som andreårselev etter året som førsteårselev. Skole nummer én rekrutterer fra eget elevkull gjennom en intern søknadsprosess blant elevene hvor de elever som ønsker kan søke seg til muligheten til å bli andreårselev etter et fullført elev-år. I møte med skole nummer to ble det nevnt av andreårselevene under introduksjonen til studiet at flere av andreårselevene der ikke var tidligere elever ved den folkehøgskolen. Denne skolen rekrutterer både internt og eksternt i søket etter elevstipendiater for det kommende skoleåret.

Antallet andreårselever på hver skole var ulik. Skole nummer én representerer en større gruppe andreårselever med sine 12 elevstipendiater, enn hva skole nummer to har med totalt syv andreårselever. Skolene skilles i geografisk plassering, hvor skole nummer én befinner seg i nærheten til kyst i en stor kommune¹³ på Østlandet. Skole nummer to befinner seg i nærheten til en storby¹⁴ i en stor kommune, lokalisert i et annet fylke på Østlandet.

Innsamlingen av tekstene fra begge de utvalgte folkehøgskolene ble gjennomført i løpet av februar 2022. På dette tidspunktet hadde elevene tilhørt rollen som andreårselev siden august 2021. Med kunnskap om hvor lenge informantene har vært i rollen som andreårselev i folkehøgskolen ble det konkludert at de nåværende andreårselevene bar på erfaringer og refleksjoner rundt rollen de nå befant seg i.

Hver skole ble besøkt én gang hver, hvor det ble brukt ca. 90 minutter til intervju på hver av skolene. I løpet av denne tiden ble prosjektet introdusert for andreårselevene og de fikk presentert fire åpne spørsmål, hvor det etter presentasjon av spørsmålene ble avklart med informantene hvilke rettigheter de hadde til å kunne trekke seg fra studiet¹⁵.

¹³ Stor kommune defineres her som en kommune med minst 20 000 innbyggere.

¹⁴ Med «storby» menes det en by med 50.000 eller flere innbyggere.

¹⁵ Ingen av andreårselevene valgte å trekke seg fra studien etter at det ble presentert at det var frivillig å delta.

5.1.1 Møte med folkehøgskolene

I begynnelsen av februar ble første intervju gjennomført på folkehøgskole nummer én. Kontakten med skolen ble opprettet på forhånd via en kontaktperson kjent fra tidligere samarbeid. Forskningsprosjekt ble presentert for kontaktpersonen i en mailutveksling, hvor det i løpet av et par dager etter mailutveksling kom en bekreftelse om at andreårselevne ønsket å bidra i studien. Det ble videre i dialogen med folkehøgskolen avtalt å møte andreårselevne fysisk for å gjennomføre de refleksive tekstene sammen med dem.

Kontakten med folkehøgskole nummer to ble opprettet på samme vis som folkehøgskole én, med unntak av at den første henvendelsen gikk til skolens rektor først. I svar fra rektor ved denne skolen ble det nevnt at det var et interessant prosjekt, men de måtte drøfte med sine andreårselever før de kunne gi klarsignal om deltakelse. Etter noen dager kom det en bekreftelse fra rektor om at de ønsket og delta og videreformidlet kontaktinformasjon til en av andreårselevnes veiledere ved skolen. Etter en kort mailutveksling med veileder ble det avtalt å etablere kontakt over telefon, hvor det etter en kort telefonsamtale ble avtalt tidspunkt for fysisk intervju av andreårselevne på folkehøgskolen.

Like før intervju av andreårselevne ved folkehøgskole nummer to kontaktet veilederen meg over telefon. Det ble da informert om at intervjuet måtte flyttes til et senere tidspunkt grunnet skolen hadde registrert mye covid-19 smitte blant elevne. Om dette inkluderte andreårselevne ble ikke spurt om eller nevnt. Avgjørelsen ble til at intervjuet ble forskjøvet en uke frem i tid fra det første angitte tidspunktet.

Dagen før avreise til folkehøgskole nummer to ringte veilederen ved skolen på nytt og fortalte at andreårselevne var travle med forberedelser til et større arrangement som skulle arrangeres på skolen den kommende helgen. Forespørselen fra skolen var derfor om det var ønskelig å flytte møtet på nytt, eller om det var tilstrekkelig å møte fem av de syv andreårselevne ved skolen. Det ble avgjort at det var tilstrekkelig å møte de fem andreårselevne som var tilgjengelige den oppsatte dagen, ettersom det da ville være en total på 15 refleksive tekster så lenge de fem andreårselevne takket ja til å delta.

Gjennomføringen av innsamlingen av data ble gjort likt på begge folkehøgskolene. Rutinen som ble fulgt var å introdusere meg selv, min bakgrunn som folkehøgskolelærer og min interesse for deres rolle i folkehøgskolen. Studiens interesse ble presentert før det så ble presentert de fire punktene med spørsmål som var ønsket å få besvart. Etter dette ble det åpnet opp for at de kunne stille spørsmål hvis det var noe uklart rundt oppgaven. På begge skolene var det ingen spørsmål rettet mot de fire punktene, men heller spørsmål til tekstens formalia og lengde. Svaret som ble gitt rundt dette var at det ikke var noe formell begrensning på tekstens lengde, men at det var svært ønskelig å få presentert fylldige redegjørelser til de skildringer de måtte presentere. Dette var gjort med hensikt slik at de kunne selv: «... assemble their own narratives» (Baker, 2006;2009, sitert i Lövgren, 2017, s. 68). Enkelte av informantene trengte likevel et mer spesifikt svar på hvor lang teksten var ønsket å være. Det ble da opplyst om at det var ønskelig med en til to A4 sider.

5.2 Design

Et vanlig spørsmål for en som forsker er: «Hvordan vet du om at du får vite hva personen egentlig mener?» (Kvale, 2015a, 243). Leting etter de egentlige meningene fører til en objektivisering av det subjektive, og ikke til en avdekking, berikelse og differensiering av det subjektive (Kvale, 2015a, s. 244). I møte med andreårselevenenes formuleringer kan det være vanskelig å forstå budskapets tillagte mening, ettersom: «We produce precisely the reification we need in order to proceed with the practices in which we participate» (Wenger, 1998, s. 69). Andreårselevenenes refleksjoner rundt egen læring ville derfor kunne være preget av kommunikasjon, tekst og språk som hadde en tillagt mening fra avsender, hvor man som mottaker ikke oppfattet den korrekte meningen som lå bak teksten. Det betyr ikke at det ikke var mulig å finne mulig fastlagte meninger. Kvale utdyper: «En postmoderne tilnærming gir avkall på fastlagte meninger og legger i stedet vekt på deskriptive nyanser, forskjeller og paradokser. Ulike fortolkere som konstruerer ulike meninger i en intervjuerbetning, er dermed ikke noen svakhet, men en styrke ved intervjuemetoden» (2015a, s. 244). Min forståelse og tolkningene av tekstene vil derfor ikke være frie for min forforståelse, men den vil bli brukt som en ressurs inn i hvordan jeg som forsker trekker frem sammenhenger mellom teori og informantenes tekster. Slick Franzosi (2009) poengterer: «There is no single way of capturing the meaning of a text (or of all types of texts)» (s. 550).

15 andreårselever tok del i studien hvor de delte sine erfaringer av å være andreårselev gjennom å skrive egne refleksive tekster. For å motvirke spesielle forhold ved én folkehøgskole ble det valgt to folkehøgskoler som jeg ikke hadde kjennskap til på forhånd. Alle andreårselevne ved begge skolene fikk tilbud om å delta i studien. Av en samlet total på 20 andreårselever som ble tilbudt å ta del i undersøkelsen var det 15 av disse som deltok.

5.2.1 Valg av refleksive tekster og supplerende gruppeintervju som verktøy

Det var ønskelig å samle inn et tykt grunnlag av materiale som redegjorde for erfaringer man har fått i rollen som andreårselev. For å kunne innhente et slik tilstrekkelig materiale ble det gitt rom for at andreårselevne kunne få uttrykke seg på egne premisser gjennom refleksive tekster, slik kvalitativ forskning krever (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Refleksive tekster kan bringe frem informasjon om andreårselevne i en bredere kontekst som vanligvis ikke ville blitt belyst dersom et gruppe- eller individuelt intervju ble valgt som metode (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 122). Tekster med full anonymitet var et tiltak for å kunne samle inn tekster med frie formuleringer hvor andreårselevne selv frivillig kunne uttrykke frustrasjoner og gleder ved å være andreårselev uten at skildringene kunne spores tilbake til dem.

For å få en supplerende og mer utfyllende informasjon, ble det gjennomført en oppsummerende ustrukturert gruppesamtale med begge andreårselev-gruppene etter tekstskriving. Dette var et forsøk på å komme enda dypere inn i problematikken enn hva man gjør ved refleksive tekster alene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). «Det kan dessuten være slik at man i en uformell samtale lettere kan oppnå en åpen og fortrolig samtalsituasjon der intervjuobjektet åpner seg og kanskje avdekker forhold som ikke ville kommet fram i et mer strukturert intervju» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Spørsmålene som ble stilt ustrukturerte og baserte seg på de svarene som ble gitt fra andreårselevne. Som åpningsspørsmål for den oppsummerende samtalen lød spørsmålet til begge gruppene: «Hvordan opplevde dere å skrive tekstene?». På hver av skolene varte denne samtalen omtrent ti minutter.

Ettersom andreårselevne ikke på forhånd hadde kjennskap til prosjekt før intervjuet, unngikk jeg trolig det Hammersley og Atkinson beskriver som «personal and community

knowledge» (2007, s. 118): «Personal and community knowledge (was) used as a part of the information available to construct a conception of what the interview (was) meant to be about and thus affected what (was) said» (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 118). Det kan oppstå problemer i å innhente relevant informasjon dersom informantene har ulik forståelsesramme for samtalen. Informantene kan ende opp med å svare det de tror forskeren vil høre, noe Jensen og Ulleberg (2019) beskriver som kontraktmessig kongruens, hvor man svarer på bakgrunn av man tror forventes av forskeren (s. 109). Jeg var derfor bevisst at i møte med andreårselevne måtte jeg inneha en kontekstforståelse. Denne ble oppnådd ved å stille spørsmål som: «Hvilken forståelse har deltakerne i samtalen for hva slags samtale dette er og hva innholdet skal være?» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 110). At det på forhånd ble gjort noen tanker rundt dette, samt at elevene ikke hadde kjennskap til mine verdier og holdninger utenfor den informasjonen de ble introdusert, økte trolig sannsynligheten for å unngå å innsamle tekster skrevet med hensikt om å svare det informantene trodde var korrekte svar (Hammersley & Atkinson, 2007).

5.3 Iscenesettelsen av skriveprosessen

For å samle inn refleksive tekster med innhold av relevant informasjon for denne studien ble det presentert skriftlige spørsmål til andreårselevne som var i tråd med hva studien forsøkte å undersøke. Dette ble gjort for å øke studiens validitet (Kvale, 2015c, s. 281). Gjennom å gi andreårselevne skriftlige direkte spørsmål risikerer forskeren ikke at svarene man får sklir ut i redegjørelser om andre fenomener som ikke samsvarer med denne studiens hensikt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39).

Spørsmålene andreårselevne ble bedt om å svare på var:

- Hva har hendt med deg i år?
- Hva er det beste med å være andreårselev?
- Er det noen gang det er vanskelig å være andreårselev?
- Har du lært noe?

En svakhet ved å stille spørsmål er at det avhenger av at informanten evner en tilstrekkelig selvinnsikt og vilje til å svare (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 40). I enkelte tilfeller kan informantene være fristet til å svare det som er sosialt akseptabelt i stedet for å være ærlig.

Dette problemet er sannsynligvis største når informantene skal besvare sensitive spørsmål, forklarer Kleven og Hjordemaal (2018, s. 40). Gjennom å informere og legge til rette for at andreårselevne kunne skrive totalt anonyme tekster der tekstene som ble produsert ikke kunne spores tilbake til dem, har det trolig blitt unngått at svarene som ble gitt ble skrevet i den konteksten av å gi sosialt akseptable svar.

Hvert av spørsmålene er stilt som åpne spørsmål hvor informantene ikke får noen pekepinn på hva som er riktig og galt å svare. De fikk da selv større innflytelse over situasjonen og hvilke opplysninger de ønsket å gi (Kleven & Hjordemaal, 2018, s 39). Grunnlaget for å stille åpne spørsmål var å fremme andreårselevnes tanker om egen praksis så langt i skoleåret. For å unngå tekster som skildret erfaringer utenfor folkehøgskolens kontekst, ble forskningsprosjektet presentert tidlig i møte med andreårselevne. Det ble gjort som et forebyggende tiltak for å forhindre at spørsmålene ble tolket i den retning at tekstene skildret uinteressante erfaringer utenfor folkehøgskolens kontekst.

Spørsmål fire: «Har du lært noe?» kan tolkes som et problematisk ledende spørsmål da man kan ha assosiasjoner til at det forventes å evne å trekke frem læring – at det er negativt å ikke evne å trekke frem læring når man befinner seg i en skolesammenheng. Dette kan videre kritiseres gjennom at man i refleksive tekster og kvalitativ forskning ikke finner det hensiktsmessig å stille ledende spørsmål da det øker sjansen for bestemte svar (Kleven & Hjordemaal, 2018). Likevel ble det ansett som hensiktsmessig for forskningen å inkludere et slikt spørsmål da det kan få frem bevisste holdninger til læringen andreårselevne erfarer i løpet av et ekstra folkehøgskoleår (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ettersom spørsmålet hverken er positivt eller negativt ladet, men heller åpent i den grad at det avhenger av intervjuobjektets tolkning av det, er det ikke gitt noen indikasjon på at andreårselevne forventes å ha lært noe. På den måten har det blitt forsøkt å arbeide tett opp mot hva Kleven & Hjordemaal (2018) sier: «Når en forsker spør folk hva de mener, bør han derimot bestrebe seg på å få vite hva de mener uten å påvirke dem i retning av bestemte svar» (s. 42).

5.4 Analysemodell og kategorisering

Begrepsvaliditet i forskning er den grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik man lykkes å operasjonalisere det (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 108). Å estimere et begreps validitet er ikke mulig gjennom et enkelt tallmessig uttrykk eller korrelasjonskoeffisient, noe som fører til at man må ta i bruk rasjonale vurderinger og supplere vurderingene med det empiriske data man har (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 108). På bakgrunn av dette vil begrepene i denne tekstens begreper operasjonaliseres med utgangspunkt i Etienne Wengers definisjoner fra *Communities of Practice*. I analysen vil forståelsen av de fenomenene som fremstår bli fremstilt på grunnlag av hans teori. Dette gjøres for å oppnå en høy korrelasjon mellom det teoretiske grunnlaget som er presentert og den operasjonaliseringen som benyttes i analysen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 109).

Dokumentene andreårselevne produserte ble lest gjentatte ganger som et forsøk på å skape en oversikt over gjennomgående temaer i dokumentene (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 162). Tekstene ble lest individuelt på en slik måte at det ble forsøkt å finne konsepter av hva som foregår i situasjonsskildringene beskrevet, som videre kunne hjelpe meg i å forstå det helhetlige bildet som er gjort rede for i hver tekst. Målet var ikke å bare gjøre data håndterlig for analyse av teori og data, men også gjøre det analytisk forståelig på en slik måte at det gir et nytt perspektiv på det fenomenet som studeres (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 162). Med grunnlag i min forforståelse dannet jeg en fortolkningsramme som jeg tok i bruk som et forsøk på å forstå informantenes tekster da jeg leste dem (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). På denne måten ble det forsøkt å gradvis forstå det referansesystemet som lå til grunn for teksten, samtidig som dette førte til at jeg utviklet, nyanserte og beriket mitt eget.

Analysen vil være strukturert med overskrifter i tråd med de temaer andreårselevne redegjorde for. På den måten blir temaene i tekstene belyst oversiktlig (Franzosi, 2009, s. 550). Underveis i prosessen har «brillene» til Wenger blitt tatt av og på i møte med materiale for å forsøke å se en større del- og helhet hva andreårselevne skildrer. Ved å ta av Wengers briller møter jeg teksten med min forforståelse og analyserer den på bakgrunn av min forforståelse av andreårselevrollen.

Det er forsøkt i møte med tekstene å lese dem så objektivt som mulig. I kvalitativ forskning betyr objektivitet i denne forbindelsen man streber etter objektivitet om subjektivitet (Kvale, 2015c, s. 273). Teksten forsøker å være objektiv gjennom å avspeile forskningsobjektene natur hvor man lar dem fortelle gjennom refleksive tekster. På den måten forholder man seg adekvat til den personen som undersøkes og forsøker å holde seg lojal overfor fenomenet som uttrykker informantens egentlige praksis (s. 274).

5.4.1 Utvelgelsen av sitater

Utvelgelsen av sitater er gjennomført på den måten at det er trukket ut sitater og plassert disse i kategorier med tematisk overskrift som omfavner innholdet i sitatet. Kategorier ble opprettet hver gang en tekst eller setning omtalte et nytt tema. Dette førte til at man fikk en oversikt over flere relevante og mindre relevante temaer. Med bakgrunn i de temaer som ble opprettet, har det blitt forsøkt å redegjort for relevant teori for å få frem sammenhengen mellom teori, de meninger og erfaringer som ble uttrykket i tekstene. Alle funnene er blitt samlet og presentert i kapittel 6. Der gjengis hva som er lest og hvordan det er forstått. Funnene er forsøkt presentert så objektivt som mulig. I forsøk på å tjene dette målet blir informantens sitater aktivt lagt ved i teksten. Sitatene er kopiert ordrett fra andreårselevenenes tekster. Hensikten med å presentere sitater fra informantene er for å gi en nærhet til innsamlet forskningsmateriale og for å gi leseren en større forståelse for hva den presenterte analysen går ut ifra. Sitatene som presenteres er ikke rettet for ungdommelige uttrykk; enkelte skrivefeil er korrigerert der skrivefeilen er mindre betydelig, slik som ved orddelingsfeil og liknende. Det er ikke gjort noen utskiftning av ord ettersom at det da vil være en risiko for at sitatets mening endres. Sitatene er frie for personlig informasjon om informanten. Det er derfor valgt i presentasjonen av sitatene å omtale hver enkelt informant som «han». Dette er gjort for å lette leseropplevelsen.

I de refleksive tekstene kan man få intervjusvar som ikke «forteller sannheten» om de faktiske forhold de står i. Likevel kan det godt være at utsagnene uttrykker sannheten om informantens oppfatning av seg selv (Kvale, 2015c, s. 281). Det er fordelaktig å være klar over at det kan være formulert tekster med bevisst hensikt om å fremme sine hendelser og situasjoner i favør en selv og vil derfor kunne være hva Hammersley og Atkinson beskriver som: «source of bias» (2007, s. 124). «Source of bias»-tekster kan likevel være kilder til

informasjon, ettersom «... as important as the accuracy or objectivity of an account is what it reveals about the teller's interests, perspectives, presuppositions, and discursive strategies” (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 124).

Analysen inneholder fem hovedtemaer som belyser andreårselevenenes tanker om egen rolle og læring i folkehøgskolen. Titlene de ulike temaene har fått er inspirert av det innsamlede materialets informasjon og tematikk. Dette er blitt gjort med hensikt å skape sammenheng i teksten og for å gi leseren en pekepinn på hva teksten vil redegjøre for. Følgende titler er gitt til de ulike hovedtemaene:

- Ny rolle, nytt fellesskap og mer ansvar
- Nye opplevelser som førsteprioritet
- En venn eller en ansatt? En opplevelse av dobbeltmoral
- Elever med ekspertise

5.5 Etikk

Sammen med min veileder har vi vært inne på Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sine nettsider og lagt inn forutsetningene for denne forskningen. Ettersom tekstene som er samlet inn er nøytralisert for sensitiv informasjon ved at det ikke er oppgitt fra informantene noe informasjon som kan spores tilbake til dem, ble det fastslått at det er uproblematisk at forskeren gjennomfører dette forskningsprosjektet, da NSD ikke krever at man søker tillatelse fra dem for å gjennomføre et slikt forskningsprosjekt.

Tekstene er nøytralisert gjennom å være frie for navn, personlig informasjon, e-postadresser, personnummer, personlige skildringer og annet som kan spore tilbake på elevene. Før iscenesettelsen av skriveprosessen av de reflekterende tekstene ble informantene gjort oppmerksomme på dette kriteriet i introduksjonen - at det ikke er ønskelig å få personlig informasjon eller skildringer fra elevene, slik som eget navn eller til venner, navn på skole, hjemsted, personnummer eller liknende for å unngå at tekstene kan spores tilbake på dem. Tekstene ble så skrevet ut og overlevert for hånd for at dokumentene ikke skulle kunne spores til informantene via e-postadresser eller andre elektroniske sporingsmekanismer.

6.0 Funn og drøfting

I den følgende analysen vil det empiriske materialet innhentet presenteres og drøftes i lys av teori som har blitt redegjort. Hensikten med studien er å undersøke hvordan Wengers sosiale læringsteori kan belyse læringsprosesser hos andreårselever på en folkehøgskole. Andreårselevens refleksjoner vil bli trukket frem løpende i teksten for å bekrefte eller belyse de meninger som observeres i refleksjonstekstene.

6.1 Ny rolle, nytt fellesskap og mer ansvar

«Vi startet året med en uke uten elever. Denne uka ble vi først kjent med hverandre. Her hadde vi aktiviteter som kunne binde oss mer sammen. Som for eksempel matlagings konkurranse. Vi lærte også hva det å være stipp handler om. Vi lærte hva vi kan og ikke kan gjøre (Informant 12).

Da andreårselevne ankom folkehøgskolen i august for det andre året hadde de kjennskap til hverandre. De hadde kunnskap om skolens reifikasjoner og praksiser, men delte ikke en opplevelse av å være en samlet gruppe med en felles praksis. Dette forstås ut fra det Informant 12 skildret om å måtte bli kjent med sine med-andreårselever. Han forklarer at uka før elevene kom ble tiden brukt til å lære mer om hverandre og hvem hverandre er, samt avklaring av hvilke forventinger det stilles til rollen som andreårselev. «Å bli kjent med hverandre» forstås som en formulering hvor andreårselevne blir kjent på et dypere plan hvor de lærer mer om deres gruppedynamikk og personlighetstyper, samt avklaring av praksis gjennom en meningsforhandling sammen med de andre andreårselevne, noe som samsvarer med hva Wenger kaller «deltakende» prosess hvor man forsøker å finne ut hva man identifiserer seg «som» (1998, s. 191).

Samlingen de har første uken forstås som et forsøk på å skape en felles forståelse for deres praksis innad i andreårselevgruppen hvor de kan avklare rutiner, handlingsmåter, symboler, interne konfigurasjoner og språk som skal føre dem sammen «som» andreårselever (Wenger, 1998, s. 53). Dette kommer frem i åtte tekster der informantene forklarer at samlingen uken før har vært en kilde til en felles forståelse for deres praksis innad i gruppen

og bidro til å samle dem som andreårselev-gruppe, noe som samsvarer med hva Wenger redegjør om å finne felles praksiser og mening (1998, s. 96). Samlingen kan også forstås som en begynnelse på deres individuelle «learning trajectory» som andreårsstudenter (Wenger, 1998, s.153). Resultatet av forhandlingsprosessen den første uken uten elevene satte kursen for deres identitetsdannelse hvor deres tidligere identitet som førsteårselever nå er i en forhandlingsprosess mot å bli andreårselever i folkehøgskolen hvor de innehar kompetanse og kunnskap om folkehøgskolens praksiser og reifikasjoner (Wenger, 1998, s. 154; Abelsen, 2010). Deres kunnskap og kompetanse gjør dem til en levende kilde for hva som er mulig og forventet som folkehøgskoleelev (Wenger, 1998, s.156). De avklaringer de gjør denne første uken setter dem i stand til å kunne være selvsikre og klare for å møte førsteårselevne når de kommer til skolen, fordi de allerede «har hverandre»:

I fjor var jeg redd, ny og bekymra for det som var i vente. I år var/er jeg trygg, uredd og vet hva som er i vente og kan møte «meg selv» i andre ← hvor fett!! Jeg var den utrygge i fjor som lente meg på de trygge. I år er jeg blitt lent på - noe som er veldig lærerikt, utfordrende og gøy (Informant 4).

Informant 4 oppfattes å være selvsikker og bevisst hvilken identitet han handler ut ifra i folkehøgskolen. Sett i lys av Lövgren (2014) sin redegjørelse om at andreårselever er meglere og Wengers (1998) teori forstås sitatet slik at Informant 4 er selvsikker fordi han innehar en kompetanse rundt hvordan opptre i tråd med de forventinger fellesskapene han står i, noe som kan ha sammenheng med de avklaringer som ble gjort uken før elevene kom. I forlengelse av dette beskriver en annen andreårselev hvordan de selv har opplevd forandringen fra å være en ny elev i folkehøgskolen til å nå være en mer erfaren elev. Disse erfaringene henger sammen med hva Wenger redegjorde om at læring endrer vår identitet og evne til å delta i verden (Wenger, 1998, s.227).

6.1.1 Eget bofellesskap som kilde til læring og identitetsutvikling

Ingen av stipendiatene uttrykker å bo sammen med elever, men sier at de nå er tildelt egen boplass på skolen som er dedikert til dem alene. Dette legger til rette for at de kan gjennomføre og planlegge opplegg de har ansvar for i fred fra forstyrrelser fra lærere og

elever¹⁶. Enkelte skoler tilrettelegger for at andreårselever har både egen stue, kjøkken og bad, men dette kommer ikke frem i mitt materiale om andreårselevne har på sine boarealer. Ved å få sin egen plass hvor de er atskilt fra førsteårselevne legges det til rette for at internatet blir en plass der andreårselevne får (som en del av deres undervisning) rom til å planlegge de sosiale bidrag og interesser de skal ha som gruppe uforstyrret av førsteårselevne. Dette samsvarer med hva Folkehøgskoleloven redegjør om internatene sin hensikt (2002, §2-c).

Vi er jo 12 stykker som både bor og jobber sammen. Så da lærer man del om hvordan man må skille mellom jobb og fritid (Informant 9).

På internatene får de pusterom fra elevenes og lærernes forventninger og får tid til å planlegge aktiviteter, diskutere rutiner og interesser i tråd med deres interesser og ansvarsområder. Dette privilegiet andreårselevne har bidrar til at de utvikler en felles identitet gjennom å danne et felles repertoar i gruppen (Wengers, 1998). Sammen skaper det fellesskapet de lever i gjennom meningsforhandling i fellesskap, hvor det vokser frem felles måter å forstå felles rammer og felles ideer, fortolkninger og verdier (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 47). Der kan de hjelpe hverandre med å løse utfordringer og utvikler en form for ekspertise over tid i fellesskap.

Fått mye igjen for året. Personlighetsutvikling. Fått både hjelp fra lærere og av hverandre (Sitat fra oppsummerende samtale).

I bofellesskapet foregår det meningsforhandlinger hvor de innad i fellesskapet forhandler frem intern praksis og reifikasjoner gjennom eksempelvis språk som knytter dem sammen. De danner ord som uttrykker en persons mening, noe bare de som andreårselever forstår den fulle meningen av. Dette er med på å skape en opplevelse av et trygt og godt nettverk.

¹⁶ Forskrift til lov om folkehøgskolene sin paragraf 6 lovfester at internater skal legges inn under den totale skoleundervisning, hvor det samtidig er et krav om at minst 80% av elevene skal bo på disse internatene (Folkehøgskoleloven, 2006, §6). Det er vanlig at alle elevene bor på internatene. Slike internater er gjerne et helt bygg eller en del av skolens bygg på skolens område.

De interne betydninger de danner seg her vil nærmest være umulig å forstå for utenforstående (Wenger, 1998, s.62):

«Det er veldig godt å ha en gjeng på 12 stk som man alltid kan lene seg tilbake på. For meg er det mye lettere å utfordre med selv når jeg vet at jeg har 12 gode venner som alltid er der. Det skaper rett og slett et godt og trygt nettverk. Det er mye latter og glede, og gode historier (Informant 3).

Å ha kompetanse om de interne betydninger av språk med kobling til sosiale konfigurasjoner som finnes i fellesskapet skaper en tilhørighet som gjør at man tør å lene seg på hverandre. Dette skaper en trygghet til å tørre å utfordre seg selv, slik å forstå Informant 3. Men denne intimiteten andreårselevne får som et resultat av å bo sammen blir både en kilde til harmoni og konflikt, forklarer Informant 8:

Å bo sammen med stipendiatene er totalt sett en veldig givende greie, men det finnes absolutt nedsider med det også. Som stippgruppe har vi kjent mye på at det er en del ting vi er veldig uenige i, som man ikke alltid finner ut av. Som regel så går ting opp og andre ganger må vi bare inngå et kompromiss. Det skal heller ikke så mye til for at man går lei av hverandre, når man bor, jobber, spiser og lever sammen. Man kommer ganske tett på hverandre, både på godt og vondt (Informant 8).

I deres bofellesskap arbeider de som gruppe hvor de over tid vokser til en samlende virksomhet gjennom deres meningsforhandling i fellesskap (Wenger, 1998). Når de står i konflikter og utfordres i form av ulike meninger og interesser, har de vært nødt til å løfte frem temaer og aktivt delta i de diskusjoner som dukker opp:

«Man lærer hvordan man som jobbe i team, og ta hensyn til hverandres meninger og synspunkter. Det er viktig at man ikke ødelegger hverandres tankeprosesser med å gi dårlig tilbakemeldinger. Gruppa består av mange ulike personligheter og egenskaper, man lærer å jobbe med de og se viktigheten av hverandre» (Informant 3).

Prosesen informant 3 skildrer her forsterker oppfatningen av at andreårselevne har driver meningsforhandling i gruppen for å skape en felles mening og praksis de kan stå samlet om. De danner et grunnlag for at de blir praktikere som er i stand til å dele relevante refleksjoner og erfaringer, samt verktøy til hvordan håndtere konflikter som kan oppstå i fellesskapet (Vinje & Vinje, 2015).

Andreårselevne skildrer en opplevelse av å ha fått økt selvinnsikt om personlige vaner og behov, blitt mer tålmodige, fått mer toleranse overfor andre og lært viktigheten av å ta opp irritasjonsmomenter, samt at de blir utfordret til å samarbeide og ta hensyn til hverandres meninger og synspunkter ved å bo sammen. Det er i tråd med hva Wenger et al. redegjør rundt intimitet i fellesskaper som en kilde til læring (2002, s. 123). Gjennom å bo tett på hverandre kan det skapes en relasjon i fellesskapet som tåler uenigheter og som lytter til hverandres meninger, noe som videre kan påvirke resten av skolen:

«Stipendiatene setter standarden for miljø på skolen. Dette tror vi er med på å skape en standard utenfor skolen etter skoleåret også. For eksempel hvordan vi møter folk med Downs syndrom har for noen forandret seg helt fra før skoleåret og nå. Nå ser vi på dem på lik linje med oss selv» (Sitat fra oppsummerende gruppesamtale).

Andreårselevne skildrer i sitatet en holdning om å ha stor påvirkning på det sosiale miljøet på skolen. Deres holdninger til skolens regler og verdier smitter over på elevene og setter en standard for hvordan skolens miljø utarter det skoleåret. At de bor sammen, isolert fra skolens personale og elever, blir de meninger og praksiser andreårselevne forhandler frem med på å sette standarder og holdninger blant elevene som påvirker skolens sosiale miljø, som igjen er i tråd med ansvaret de er har.

6.2 Nye opplevelser som første prioritet

Å få mulighet til å bidra i det sosiale miljøet på skolen en av grunnen til at de ønsket å tre inn i rollen som andreårselever:

Samtidig synes jeg også at det beste med å være stipp, er det å kunne hjelpe andre. Jeg synes det er veldig givende å kunne lage et arrangement for alle elevene og se at elevene koser seg med det (Informant 5).

Som nevnt er en av deres ansvarsoppgaver å bidra inn i det sosiale miljøet på skolen (Abelsen, 2010). Dette gjøres gjennom å arrangere sosiale aktiviteter som skal inkludere alle elevene på skolen. De har faste arrangementer på faste tidspunkter i uken for hele skolen, samt mer uformelle initiativ som skjer gjennom deres deltakelse i samtaler med førsteårselevne rundt middagsbordet eller i dagligstuen til folkehøgskolen. Slik tilegner de seg hvilke praksiser og reifikasjoner som er gjeldende i elevenes praksisfellesskap. Dette får de til på grunn av deres posisjon som legitime perifere deltakere i fellesskapet (Lövgren, 2014, s. 64).

To av informantene skildrer noen tanker om deres nåværende hverdag hvor opplevelsen av å slippe stresset med studier og «det voksne liv» er noe de har behov for; at å lære mer ikke er hva som dro dem tilbake til folkehøgskolen. Deres fremste ønske er å være i folkehøgskolen hvor de får ta del i å skape elevenes «beste år»:

Det å være stipendiat gir meg en god følelse, for da er jeg med på å gjøre året til elevene til ett av deres beste år, slik jeg hadde det i mitt første år på fhs (Informant 15)

På den andre siden er jeg utrolig glad for at jeg valgte å bli stipendiat. Det er utrolig givende. Både på den måten at man lærer å kjenne seg selv i ulike situasjoner og med ulike mennesker, og at jeg får muligheten til å arrangere ting for elevene (Informant 9)

Informant 9 og 15 forteller om et ønske å gi tilbake og skape gode opplevelser for de nye elevene det folkehøgskoleåret. Å få oppleve folkehøgskolen et år til gjennom en ny og mer ansvarsfull rolle der man slipper å stresse i lag med likesinnede andreårselever trekkes frem som en grunn til hvorfor de og flere av de andre andreårselevne ønsket å bli værende i

skoleslaget. Informant 9 nevner i sitatet sitt at han lærer mer om seg selv gjennom å møte ulike mennesker. Han trekker frem de sosiale møtene han støter på som et bidrag inn i hans personlige utvikling, noe som er i tråd med Lave og Wenger om at læring er sosialt (1991).

6.2.1 En reise med oppturer og nedturer

At andreårselevne ønsker å gi tilbake til folkehøgskolen skaper rom for at læring kan skje i de sosiale sammenkomstene som skjer i folkehøgskolen. Slik informant 9 nevnte så er det i de sosiale samhandlingene han opplever å utvikle seg personlig. Hans eget bidrag og engasjement inn i de sosiale arrangementene i folkehøgskolen legger til rette for at dette skjer. For andreårselevne er de sosiale sammenkomstene ikke arrangert med mål om at de sosiale sammenkomstene skal skape læring for dem selv eller blant elevene, men heller et middel mot deres mål om å skape et positivt og inkluderende samhold i elevfellesskapet. Arrangementene åpner for nye opplevelser som øker deres personlige selvinnsikt og utvikling, samt gir dem innsikt i elevenes praksiser og reifikasjoner. Men å få ta del elevenes praksiser når de er gitt et ansvar og forventinger fra skolens ledelse, er utfordrende for andreårselevne. Deres rolle og det ansvaret de har skaper et skille mellom elevene og dem. Ettersom de er andreårselever med en annen praksis og andre erfaringer enn hva elevene har blir de sett på som ansatte, noe som skapte en barriere for hvor nært de kommer på elevene:

Selv om man har et ekstra ansvar er vi fortsatt elever, dette er noe som gjør at det lett blir rollekonflikt. Man merket det spesielt godt i starten når man skulle bli kjent med de nye elevene. De så raskt på oss som mer voksen og autoritær. Dette gjorde at det tok lengre tid å bli kjent med nye mennesker enn året før. Det er ikke så rart, man søker jo etter folk i sin egen situasjon (Informant 3).

Andreårselevne erfarer at dette skillet gjør det vanskeligere å ta del i elevenes praksiser når de ikke får innsikt i elevfellesskapets praksiser og reifikasjoner. Dette henger sammen med hva Wenger et al. redegjorde om viktigheten av intimitet (2002, s. 123). Erfaringer av mangel på en felles praksis eller reifikasjon har gjort at det har vokst frem et behov blant

andreårselevene for rolleavklaring for elevene. Dette opplever de som nødvendig for å komme på «lik linje» som elevene, noe de ønsker, ettersom de er fortalt at de er elever.

6.3 En venn eller en ansatt? En opplevelse av dobbeltmoral

Å være en andreårselev innebærer å befinne seg i både elevenes og lærernes praksisfellesskaper hvor de blant elevene er tillitspersoner med mer erfaring og med et ekstra ansvar utover hva førsteårselevene har (Lövgren, 2014, s. 26). Dette medfører en «reise med både oppturer og nedturer» skildrer en andreårselev, hvor årsaken til disse svingningene er nært koblet til de forventningene som stilles av elever og skolens ledelse.

De [elevene] vil at du alltid skal være tilgjengelig og spør om å ordne ting selv etter leggetid. Istedenfor å ringe tilsyn så kan de legge oppgaver på deg som du egentlig ikke har noe med å gjøre i det hele tatt (Informant 11).

Ansaret andreårselevene bærer følger med en forventning fra skolens ledelse om at de opptre og følger skolens reglement og verdier når de befinner seg blant førsteårselevene og fører til situasjoner hvor deres handlingsrom ikke står i stil til elevenes forventninger. Informant 11 skildrer en erfaring om å bli forvekslet av elevene til å være en slags «servicearbeider» som stiller opp og legger til rette for dem. Å være rollemodeller, alltid si ja og passe på hva man sier og gjør for å ikke miste respekten i elevgruppen, samt være tilgjengelig til alle døgnets tider er krevende og skaper en opplevelse av forvirring og fortvilelse. Det forstås som at andreårselevrollen ikke er definert godt nok for hverken elevene eller andreårselevene, noe som skaper denne opplevelsen av forvirring og fortvilelse ettersom de blir stående i en forhandling av identitet hvor de ikke har avklart hvilken kunnskap og kompetanse som bør tas i bruk i fellesskapet de står i (Wenger, 1998, s. 96). En mangel på tydelig rolleavklaring blant elevene fører til at det har vokst frem ulike forventninger til andreårselevene, både blant elever og lærere, samt i andreårselevgruppen.

Som tidligere nevnt er rollekonflikten man møter som stipp en av de virkelig store utfordringene man møter. Jeg opplever i hvert fall fra tid til annen at å balansere når

man skal være den alvorlige ansvarspersonen, og den joviale eleven kan være vanskelig. Hadde vært veldig praktisk om det fantes en fasit ... (Informant 8).

Denne rollekonflikten påvirker deres opplevelse av å være andreårselever ettersom det mangler en felles forståelse for deres praksis internt og eksternt blant elever og lærere, som videre forsterker en opplevelse av rotløshet og mangel på en tydelig identitet blant andreårselevne, ettersom de blir stående i en identitetsforhandling der det ikke er gitt noen fasit (Wenger, 1998, s. 83). I den oppsummerende samtalen med andreårselevne nevnes det en opplevelse av «dobbelmoral», ettersom de i begynnelsen av skoleåret har vært svært tydelige med elevene på at de ikke er en «ansatt» for å gjøre det lettere for dem å bygge en relasjon med elevene, men samtidig som de må ta aktive valg som strider med forventningene fra elevfellesskapet. Det blir en opplevelse av rollekonflikt når andreårselevne forventes å opptre i tråd med de praksiser som forventes av elevfellesskapet, samtidig som de er kontraktsbundet til å opptre i tråd med de forventninger som stilles fra skolens ledelse:

Det kan til tider være vanskelig å være andreårselev, en ting som er særlig vanskelig er det med rollekonflikt, man skal liksom være en elev, man skal være stipp og man skal være en venn, jeg merker at det kan være en vanskelig ting. For som stipp har vi liksom et ansvar og vi skriver kontrakt med skolen på at hvis vi ser at noe skjer så skal vi si ifra, og det er ikke bare bare når man er en venn også. Det at folk kommer til meg som en venn og sier ting som kanskje burde blitt tatt opp som stipp. Det er heller ikke bare bare i timen for der er vi jo egentlig bare elever som resten av klassen, men man merker jo at siden man er stipp så får man mer ansvar enn det "vanlig" elever får (Informant 7).

Informant 7 erfarer at andreårselevrollen bringer med seg dilemmaer om hvordan opptre i tråd med de praksiser som befinner seg i elevgruppen, men må se bort fra disse når det skjer hendelser som krever at de håndterer situasjonen i tråd med det ansvaret de er gitt, eksempelvis når de styrer undervisning for elevene i valgfag eller andre situasjoner som en

del av deres ledertrening. På bakgrunn av deres medlemskap i begge fellesskapene havner de i en rollekonflikt med uforenlige forventinger, hvor konsekvensen blir at de må velge hvilket praksisfellesskap de opptrer på vegne av. Dette fører til at de må kontinuerlig evne å skifte roller og opptre kompetent i tråd med de praksiser som er gjeldende i det praksisfellesskapet de befinner seg i til enhver tid. De havner i en meningsforhandling hvor de må tilegne seg kunnskap om hvordan deres ansvar og praksis som andreårselever skal stå i stil til de forventinger som finnes blant lærerne og elevene. Resultatet av denne meningsforhandlingen påvirker deres identifikasjon i folkehøgskolen og bærer preg av innflytelse fra både lærerne og elevene ettersom de beveger seg i begge disse fellesskapene, samt hvor de assosiasjoner de har til rollen danner grunnlaget for hvem de blir (Lövgren, 2014; Wenger, 1998, s. 191).

Og det er ting du ikke kan være med på. For eksempel i ferier. Da er det gjerne mange elever som møtes og blant annet drikker. Men dette kan ikke vi stipendiater, da vi helst ikke skal drikke med elevene. Siden det kan endre elevenes inntrykk på oss som stipper. Det føler jeg gjør at jeg ikke kommer like godt inn i vennegruppene, ettersom det er mye du går glipp av (Informant 9).

Deres nære tilknytning til lærerne, hvor de er gitt et ansvar og forventinger til å inneha en bestemt praksis forsterker oppfatningen av dette skillet mellom førsteårselevne og andreårselevne. I tekstene redegjøres det for situasjoner hvor andreårselever opplever å ikke være legitime fullverdige medlemmer av elevgruppen, eksempelvis i feriene, hvor det i eksempelet til informant 9 trekkes frem når andreårselevne blir invitert på fester og velger å avstå fra disse. Dette viser at de gjør tiltak for å opprettholde i sin rolle som en tillitsperson alle elevene kan komme til. Valget andreårselevne pålegger seg om å avstå fra slike fester er også etter bud fra skolens ledelse om at de ikke deltar på slike sammenkomster. Andreårselever strekker seg derfor langt i å opprettholde de forventinger skolens ledelse har til dem som andreårselever.

Jeg vil si at det kan være litt vanskelig til tider, spesielt når elevene bruker oss som psykologer dersom de sliter med noe. Vi er ikke utdannet noe spesielt innenfor det, og er ikke alltid like lett å gi dem noen gode svar, og i enkelte tilfeller har vi ingen svar å gi (Informant 15).

Informant 15 snakker på vegne av flere når det skildres en enorm tillitserklæring til andreårselevne fra elevene. Som konsekvens av den tilliten de er gitt av skolens ledelse opplever andreårselevne det utfordrende når det oppstår situasjoner som krever en kompetanse de ikke har. De har en taushetsplikt, noe andreårselevne har fortalt til elevene på et seminar i starten av skoleåret. Denne taushetsplikten bærer med seg et stort ansvar i hvordan håndtere den informasjonen de blir gitt under fortrolighetssamtaler med elevene. På den ene siden stilles det en forventning som medelev og venn å ikke fortelle videre hva de nettopp er blitt fortalt; at de heller lar hemmeligheten være mellom dem. På den andre siden forventes det fra skolens ledelse at det ansvaret de er blitt betrodd skal føre til at andreårselevne videreformidler de utfordringer eller problemer som befinner seg i elevgruppen dersom andreårselevne anser informasjonen de er gitt som så alvorlig at personalet bør kobles på saken. Dette krever en kompetanse hos andreårselevne hvor de må evne å gjøre gode vurderinger basert på hva de får informasjon om og involvere lærerne hvis nødvendig. Er ikke intimiteten mellom andreårselevne og lærerne god nok vil slik informasjon kunne forsvinne i elevgruppen og skape utfordringer for det sosiale miljøet og for andreårselevne dersom det ikke håndteres (Wenger et al., 2002, s. 141).

Andreårselevne kan oppleve at det blir for tungt å bære elevenes tunge historier og hemmeligheter, noe som kan gå utover deres deltakelse i fellesskapet og videre påvirke hvordan de forsøker å etterleve deres ansvar. Det kommer ikke frem hva andreårselevne tar med seg av læring i rollen som «hobbypsykologer», men det tydeliggjøres av Informant 12 at han er først og fremst trofast til de forventinger som de er betrodd fra skolens personale framfor elevgruppen:

Det er heller ikke så lett å vite hvordan jeg skal handle noen ganger. Da tenker jeg på situasjoner hvor jeg får vite noe om en elev som er litt urovekkende. Skal jeg si det til

en lærer? Skal jeg snakke eleven først? Eller skal jeg bare håpe på at det blir bedre av seg selv? Selvfølgelig går jeg ikke for den siste, for da hadde jeg ikke gjort jobben min. Man i sånne situasjoner så blir det på en måte rollekonflikter. For jeg er en elev, men samtidig en slags lærer. Så skal jeg være en venn og late som om jeg ikke hørte noe, eller skal jeg være den perfekte stippen og sladre. Jeg har bare vært veldig nøye med at elevene ikke skal nevne noe drikke eller rus til meg. At de får gjøre det de vil, men plis ikke nevne for mye til meg, for da må jeg si det videre (Informant 12).

Sitatet belyser hvordan andreårseleven har forsøkt å gjøre tiltak for å kunne ta et standpunkt når han står overfor uforenlige forventninger i en situasjon. Når andreårselever befinner seg i dette forventings-dilemmaet på tvers av fellesskapene tvinges de inn i en identitetsforhandling hvor de gjennom mer eller mindre direkte interaksjoner med elever og lærere forhandler hvilken identitet de skal bære i fellesskapene de befinner seg i (Wenger, 1998, s. 96).

6.4 Elever med ekspertise

Enkelte informanter skildrer at deres erfaringer fra da de selv var førsteårselever er noe de bruker med som «målestokk» for hva førsteårselevne selv kan forvente av sitt skoleår. Fordi de har erfaringer fra å være elever uttrykker de en viss form for ekspertise i det å skape et godt sosialt miljø i skolen på bakgrunn av at «de vet hva som fungerer». De erfaringer de har fra deres første år bruker de aktivt inn deres nye praksis for å skape elevenes beste år. Dette gjør de gjennom å arrangere aktiviteter og sosiale sammenkomster de selv mener vil fungere best blant den ungdomsgruppen som er på skolen. Deres medlemskap i elevgruppen og deres tidligere erfaringer i folkehøgskolen, samt deres kompetanse om hvilke praksiser og reifikasjoner som finnes i både elevenes- og lærernes praksisfellesskaper, gjør at andreårselevne erfarer å være eksperter på hvilke aktiviteter som kan inkludere hele skolen. Ved å aktivt delta i elevgruppen gjennom å oppsøke elevene på deres internater, sitte med elever de ikke omgås til vanlig når de er i matsalen etc., har deres engasjement en samlende effekt på det sosiale miljøet ved at deres ferdigheter og

kompetanse bidrar til at folkehøgskolen kan ha et miljø med en plass til alle. Det forsterker deres posisjon som elever med ekspertise i å arrangere inkluderende sosiale arrangementer.

Tre informanter uttrykker at gjennom deres engasjement i det sosiale miljøet på skolen får de innsikt i førsteårselevens sitt liv som venner og tillitspersoner. For lærerne kan slik kompetanse være svært verdifullt i skolens utviklingsarbeid ettersom det åpner for at lærerne kan gjøre gode vurderinger for hvordan skolens utvikling både kan være i tråd med hva elevene anser som meningsfullt og hva skolens er pålagt gjennom Folkehøyskoleloven (2002).

Vi hører mer om hva elevene vil enn hva lærerne gjør. Hvilke aktiviteter som er kjekt å gjennomføre eller som er ønskelig (Sitat fra oppsummerende gruppesamtale).

Samtidig noe som er unikt med å være stipendiater, er jo akkurat det at vi kommer mye tettere opp i lærerarbeid, og for samarbeide på ganske lik linje som de ansatte noe som er veldig spennende og lærerikt (Informant 13).

I prosessen med erfaringsutvekslingen praktiserer andreårselevens sin rolle som meglere mellom personalet praksisfellesskap og elevenes praksisfellesskap hvor de på tvers av disse klargjør for praksisfellesskapene de ulike dualitetene av mening som befinner seg i hvert av fellesskapene (Wenger, 1998, s, 109). Å være i denne posisjonen gjør at andreårselevens inkluderes både i elevenes og lærernes praksisfellesskaper og åpner opp for et samspill på tvers av fellesskapene som kan bidra positivt inn på skolens sosiale miljø. I denne prosessen oversetter og tolker de reifikasjoner og praksiser slik at det kan skapes mening og samhandling på tvers av fellesskapene (Wenger, 1998, s. 62).

At andreårselevens har en legitim perifer rolle gjør det mulig for personalet å ta del i trendene som er gjeldende blant de unge og samtidig videreformidlet hva som er elevenes bilde av folkehøgskolen. De bidrar til at personalet forstår meningene elevene finner i sin skolehverdag, og videre skape et samspill mellom elevene- og personalets praksisfellesskap (Lövgren, 2014, s. 67).

Det føles også veldig godt å være på lag med lærerne, og føle på at vi har noe å komme med der (Informant 14).

Andreårselevens dialog med lærerne skjer gjennom uformelle samtaler og deltakelse i personalets møtevirksomheter¹⁷. Disse formelle og uformelle samtalene kan være en av årsakene til at Informant 14 opplever en eierskapsfølelse til folkehøgskolen (Abelsen, 2010). Gjennom slike erfaringsutvekslinger, hvor andreårselevne og lærerne kommer sammen, kan det åpnes opp for utveksling av erfaringer og nye ideer som kan utvide og utvikle skolens praksis (Bjørnsrud, 2015, s. 129).

Samtidig som deres dialog med lærerne blir en port for erfaringsutveksling åpner denne dialogen også opp for at andreårselevne får positivt støtte fra lærerne i det arbeidet de gjør. «Å være på lag» forstås å være et resultat av slik støtte. Deres legitime perifere rolle medfører at de befinner seg i intensive, krevende og konstante læringsprosesser der deres identitet og ferdigheter utvikler dem til å bli kompetente deltakere i de fellesskapene de møter. Å være på lag med lærerne hvor de kan løfte frem sine behov, få avklaring og få avlastning fra ansvarsoppgaver som oppleves for krevende, forebygger det for at andreårselevne til slutt ikke orker å stå i det ansvaret de har. Deres kontinuerlige forhandling av identitet i møte med elevene, lærerne, skolens ledelse og de forventinger som stilles i hver av disse er en krevende prosess som kan føre til at andreårselevne ikke orker å bli værende i folkehøgskolen og har behov for å reise hjem - i verste fall slutter. For at andreårselevne skal være trygge i sin praksis er det helt avgjørende at elever, andreårselever og personalet i folkehøgskolen deler en felles forståelse for hverandres praksis og hvilke forventinger som stilles slik at alle fellesskapene kan hjelpe hverandre til å være kompetente deltakere med overskudd i hverandres praksisfellesskap.

6.4.1 Eksperter på hva som fungerer

At andreårselever uttrykker å være eksperter på hvordan tilrettelegge for det sosiale miljøet på skolen benytter skolens ledelse seg av og lar andreårselevne få ha en innflytelse på det

¹⁷ Dette er en antakelse ettersom det dessverre ikke frem i det innsamlede materialet, men antas på bakgrunn av min egen praksiserfaring som lærer i folkehøgskolen.

sosialpedagogiske arbeidet. For folkehøgskolene kan det å få inn nye andreårselever årlig strekke, utfordre, og transformere folkehøgskolen og over tid endre dens praksis i tråd med hva som er verdifull kompetanse i møtet med nye generasjoner av ungdom. Blant elever kan det være flere begreper, ord, uttrykk, snakke-måter, trender, sosiale medier, apper, klesstiler, holdninger som blir ansett som verdifull «kompetanse» i en elevgruppe som ikke gir mening for lærere utenfor elevfellesskapet (Wenger-Trayner et al., 2015, s. 15). Det kan det være demotiverende og vanskelig å skape en relasjon med unge når man ikke evner å tilegne seg de praksiser og interne konfigurasjoner som finnes i praksisfellesskapet (Wenger, 1998, s. 104). Å gi rom til nye andreårselever som deltakere i utviklingsprosesser av folkehøgskolens praksis kan legge til rette for en delingskultur som gir økt innsikt i elevenes praksiser og reifikasjoner, samt økt kunnskap om hva som trender blant unge potensielle søkere utenfor skolen. Ved å tilegne seg slik kunnskap om skolens målgruppe kan folkehøgskolene utvikle en meningsfull undervisningshverdag som både kan være attraktiv og i tråd med folkehøgskolens hensikt (Folkehøgskoleloven, 2002, §1).

Andreårselevenenes engasjement i skolens praksisfellesskaper kan forsterke folkehøgskolens posisjon som aktør i skolelandskapet, samt andreårselevordningen som praktiseres, ettersom de lærer ferdigheter som kan bidra til at de blir aktive samfunnsyttere. Deres deltakelse i lærernes praksisfellesskap kan motvirke at klikker og interne konfigurasjon stagnerer skolens utvikling og heller åpner skolens horisont for ny kunnskap og utvikling (Wenger et al., 2002, s. 145). Den samhandlingen de skaper mellom skolens praksisfellesskaper kan være svært krevende for andreårselevene, men evner man dette vil deres praksis kunne videreføres og skape nye praksiser som - gjennom kontinuerlig meningsforhandling - finner og utvikler nye måter og metoder for å samhandle med andre praksiser, både lokalt og globalt, ettersom man får en dypere forståelse av praksisen man befinner seg i (Wenger, 1998, s. 103; Wenger et al., 2002, s. 153).

7.0 Diskusjon

Hvordan andreårselevne i folkehøgskolen erfarer sin rolle og hvilket læringsutbytte de selv trekker frem har nå blitt presentert.

Med Etienne Wengers praksisfellesskapsteori og tidligere forskning på læring i folkehøgskolen har det blitt gjort forsøk på å belyse følgende:

- Hvordan kan sosial læringsteori belyse læringsprosesser hos andreårselever i norsk folkehøgskole?

Og har på bakgrunn av dette forsøkt å trekke frem:

- Hvordan beskriver andreårselevne sin egen læring?
- Hvordan kan Wengers tre premisser for et praksisfellesskap (Gjensidig engasjement, en samlende virksomhet og felles repertoar) beskrive andreårselevne ved en folkehøgskole?
- Hvordan kan andreårselevnes rolle påvirke folkehøgskolenes praksis?

Videre vil denne tekstens hovedfunn diskuteres.

7.1 Eget praksisfellesskap

Å være i rollen som «andreårselev» er definert formelt fra Folkehøgskolerådet (2013) som å være en «elev». Denne definisjonen oppleves å være upresis i møte med de observasjoner gjort i det innsamlede materialet. Ansvar og forventinger til praksis fra ulike fellesskaper, deres legitime perifere rolle i elevenes- og lærernes praksisfellesskaper, deres engasjement, repertoar, samlende virksomhet og kompetansen de har som andreårselever gjør at de opptrer på måter som skiller dem fra både elevene og lærernes praksisfellesskaper.

Johan Lövgren (2014) presenterer i sin bok at det er to praksisfellesskaper i en folkehøgskole hvor elevene og personalet danner hver sine praksisfellesskaper, hvor andreårselevne står mellom disse to. Han bruker bildet av to sirkler som går inn i hverandre, hvor

andreårselevene er meglere som forhandler frem meningen og knytter sirklene sammen (Lövgren, 2014, s. 26). Etter gjennomført analyse av informant-tekstene ønsker jeg å videreutvikle Lövgren sin modell og vil presentere en ny forståelse av praksisfellesskaper i folkehøgskolen. Den vil begrunnes ut fra hva Wenger (1998) redegjør om et praksisfellesskaps premisser: Identitet, felles praksis og fellesskap. Det er ikke blitt gjort funn som argumenterer imot Lövgren (2014) sine elementer innad i sirklene. Disse vil derfor være inkludert i den presenterte modellen. Det impliserer i illustrasjonen et forslag om revidering av den formelle oppfatningen av andreårselevene i folkehøgskolen. Det forsøkes ikke med denne teksten å argumentere for å endre de ordningene og goder for andreårselever i dag, men belyse argumenter for hvorfor vurdere endring av deres formelle tittel i folkehøgskolen. Illustrasjonen som presenteres er konstruert på bakgrunn av redegjørelser gitt av denne studiens 15 informanter. Det forsøkes gjennom denne å fremme en ny forståelse for alle folkehøgskolers praksisfellesskap; ikke bare for de skolene denne studien intervjuet, ettersom andreårselev-ordningen er universell i den forstand at alle folkehøgskoler som praktiserer ordningen skal følge samme praksis (Abelsen, 2010). Forslaget fremmes på dette premisset.

Illustrasjonen som presenteres nedenfor er konstruert slik at den utfordrer forståelsen man har av andreårselever i dag. Rollekonflikten andreårselevene erfarer er et fenomen som har vokst frem fordi deres praksis og identitet skiller seg fra elevene og lærernes praksisfellesskaper. Med en tilhørighet til personalets praksis og regler, samtidig som de har en tilhørighet til elevens fellesskap, gjør at de har et engasjement i begge fellesskaper, men har samtidig sine egne praksiser og reifikasjoner særegent for sitt fellesskap. De er hverken mer eller mindre innenfor elevene- eller personalets praksisfellesskaper, noe de heller ikke trenger da de har en egen «fri havn» på sitt eget tilegnede boområde hvor de kan planlegge, samhandle, utvikle, forhandle og diskutere deres praksis i tråd med de meningsforhandlinger de gjør av egen praksis, noe som skiller dem fra elevene og lærerne. Et boområde som på folkehøgskolespråket er blitt til «stippenes område» hvor bare andreårselevene omgås forsterker oppfatningen av at andreårselevene «står på egne bein». Slike reifikasjonsobjekter forsterker skillet mellom å være elev, andreårselev og ansatt.

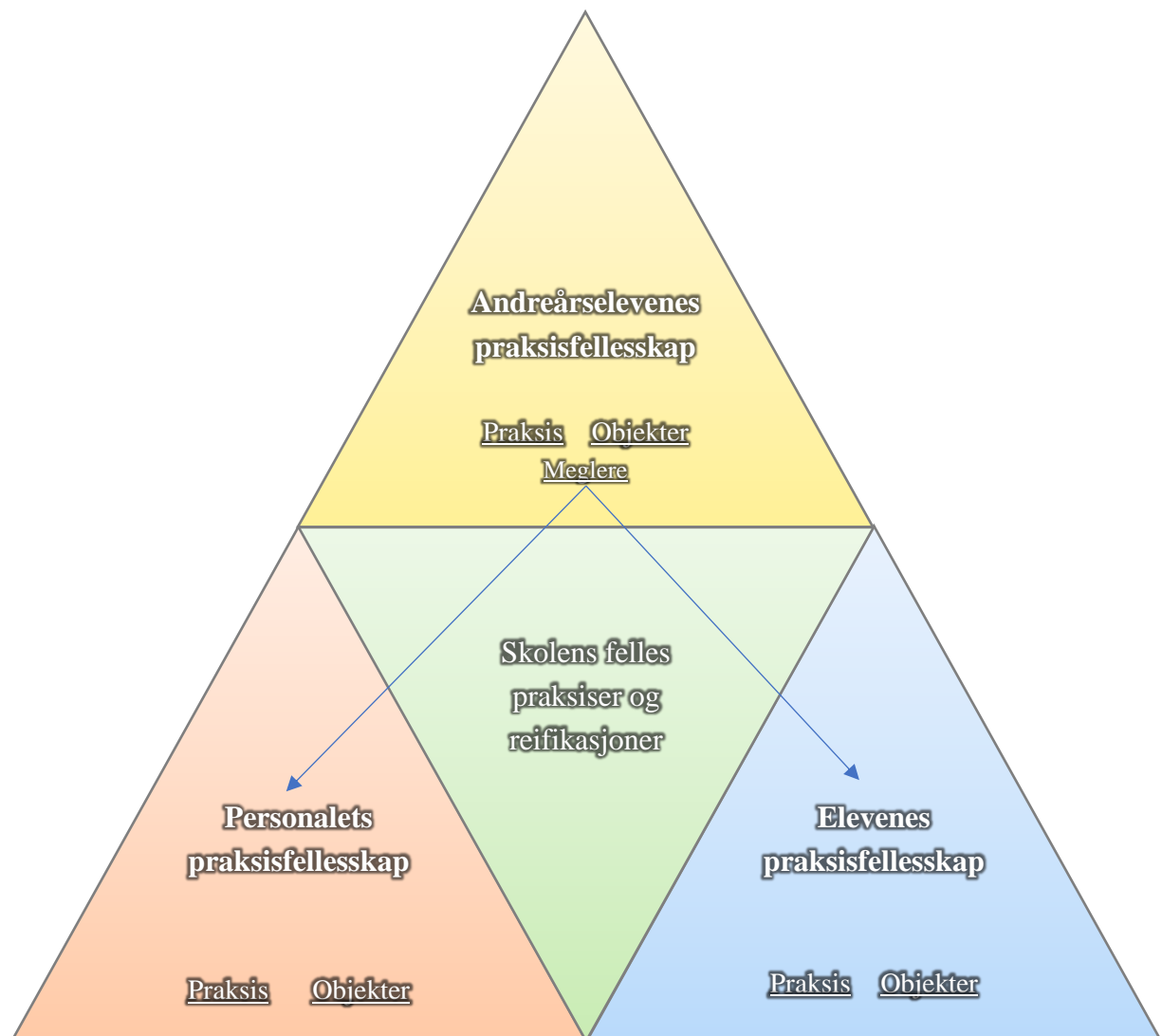
Det vil med stor sannsynlighet forenkle andreårselevens praksishverdag å tidlig avklare deres rolle overfor elevene slik at de andre praksisfellesskapene i folkehøgskolen deler en lik referanseramme for hva som kan forventes av andreårselevne. Et slikt forebyggende tiltak hvor man på forhånd informerer elevene vil ikke bare kunne forsterke andreårselevens praksis og overskudd, men er også en måte å unngå konflikt med elevene. For andreårselevne vil en rolleavklaring kunne konstruere en plattform hvor andreårselevne kan være andreårselev. Da kan de erfare at det blir lettere å møte de utfordringer og situasjoner som oppstår fordi de kjenner til hvilke forventninger det stilles til deres rolle, på lik linje som lærere og elever vet hva som krever når man er «elev» eller «lærer».

Det stilles spørsmål ved at andreårselevne i folkehøgskolen omtales som elever når deres ledertrening og personlige utvikling gjennom et andre folkehøgskoleår består av mer ansvarsfulle oppgaver som skiller dem fra å være elever. I min analyse befinner andreårselevne seg i et spenn hvor de er legitime perifere deltakere i elevflokket, hvor ansvaret de har fått fra skolens ledelse trekker de mer ut av elevflokket enn hva den trekker dem inn i den. Dette gjør at andreårselevne er nødt til å ta aktivt initiativ i forsøk på å fjerne skillet mellom dem selv og førsteårselevne. På tross av om resultatet fra et slikt initiativ fører andreårselevne mer på «lik linje» som elevene, vil det ikke nødvendigvis gjøre dem til mer fullverdig legitim del av elevflokket da deres rolle bærer andre krav og forventninger.

7.1.1 En ny modell

På bakgrunn av det innsamlede materiale observeres det at andreårselevne oppfyller kriteriene for hva som kjennetegner et praksisfellesskap på bakgrunn av Wengers praksisfellesskapsteori (1998): De har en felles identitet, fellesskap og praksis. Identitet som er definert av deres felles interesser, fellesskap hvor de deltar i diskusjoner og aktiviteter, samt praksis hvor de er praktikere i stand til å dele relevante erfaringer, refleksjoner og verktøy med hverandre (Vinje & Vinje, 2015). De ivaretar en tett relasjon til det gjensidige engasjementet som blir lagt til grunn gjennom hva de gjør (Wenger, 1998, s. 72). Når det påstås at de er et praksisfellesskap tas det utgangspunkt i at begrepet «fellesskap» i termen «praksisfellesskap» ikke regnes som en paraply hvor alt som kan tolkes som et andreårselevfellesskap skal kunne assosieres med deres praksis eller at deres praksis skal

kunne assosieres med deres fellesskap. Likeså menes det ikke at praksis indikerer et fellesskap. Deres praksisfellesskap er ikke et fellesskap på grunn av sosial kategori, hvem som kjenner hvem, eller at de befinner seg i nærhet til hverandre, men fordi de klarer å ivareta en tett relasjon til det gjensidige engasjementet som blir lagt til grunn gjennom hva de gjør (Wenger, 1998, s. 72). Deres praksisfellesskap strekker seg over til elevenes- og lærernes praksisfellesskaper og får innflytelse fra begge disse, enten det er gjennom veiledning fra lærerne, reifikasjoner i form av symboler, klesstil som elevene har eller andre praksiser. Å hente inspirasjon og få innflytelse fra andre fellesskaper er ikke en faktor som motsier at deres praksisfellesskap eksisterer, men er heller noe som skjer når det skjer en meningsforhandling i et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Modellen jeg mener representerer folkehøgskolenes praksisfellesskaper er som følger:



Illustrasjonen presentert over er et forsøk på å illustrere koblingen mellom de tre praksisfellesskapene i folkehøgskolen. Særegent ved andreårselevne er at de i tillegg til deres praksiser og objekter har en legitim perifer rolle i de to andre praksisfellesskapene. I sitt eget fellesskap forhandler de frem sin mening og identitet i et eget praksisfellesskap slik som de to andre. Som legitime perifere deltakere i begge fellesskapene blir de meglere på tvers av elevene- og lærernes praksisfellesskaper.

Trekantene er med hensikt plassert i kontakt med hverandre, hvor denne kontakten symboliserer fellesskapenes grensemøter. Personalfellesskapet er grunnleggende for folkehøgskolen og er i en direkte kontakt med elevene og er ikke avhengig av andreårselevne for å være i kontakt med elevfellesskapet. Dette kan skje gjennom undervisning eller andre sammenkomster som skjer i folkehøgskolehverdagen. Illustrasjonen er konstruert på en slik måte at den viser denne direkte koblingen mellom personalet og elevene. Andreårselevne er plassert på toppen av modellen med egen farge for å illustrere deres egne praksisfellesskap og koblingen dette fellesskapet viser å ha til de to andre. Andreårselevnes praksisfellesskap består av utvalgte andreårselever, men på samme måte som de to andre bærer det preg av innflytelse fra både elev- og personalet, like så som de selv påvirker begge de to andre.

7.2 Å konstruere en plattform hvor andreårseleven kan være andreårselev

Andreårselevne får sitt læringsutbytte gjennom de kontinuerlige meningsforhandlinger de gjør i de praksisfellesskapene de beveger seg blant i folkehøgskolen, men også i sitt egen praksisfellesskap. I rollen får erfaringer som endrer deres identitet og gjør at de evner å delta i verden, noe som samsvarer med Wengers sosiale læringsteori (Wenger, 1998, s.227). Læringen de får skjer gjennom sosiale erfaringer og det aktive engasjementet de har i fellesskapene i folkehøgskolen, noe som henger sammen med Lave og Wengers teori rundt læring (1991). I rollen som andreårselever skjer den personlige læringen i de sosiale konfigurasjoner og fellesskaper andreårselevne befinner seg i. De lærer gjennom å få ansvar, bo sammen, være tillitspersoner, meglere, samtalepartnere og forbilder for elevene. De «learning trajectories» informantene beskriver tar dem med på en vei hvor deres identitet blir formet i disse prosessene som hører med av å være andreårselev; forhandling av identitet er sentralt her. Tekstanalysen tilsier at valget om å bli en andreårselev er ikke

noe informantene tok for å lære mer eller på bakgrunn av et ønske om å bli mer dannet og klar til et samfunnsliv. Det følger med som en konsekvens av folkehøgskolenes praksis gjennom de opplevelser, ansvar, refleksjoner og erfaringer som følger med av å være andreårselev. At andreårselever i folkehøgskolen ønsker å komme tilbake til skolen på grunn av opplevelsene de har fått i deres første år i folkehøgskolen poengterer viktigheten av at folkehøgskolene evner å ha et tilbud som trekker unge i dag inn i folkehøgskolen. I mitt innsamlede materiale forstås disse opplevelsene som et kraftfullt virkemiddel mot dannelses-målet.

Å avklare andreårselevens rolle kan vise seg å være svært viktig for å forenkle andreårselevens hverdag i møte med de ulike forventinger som stilles til rollen de befinner seg i. Et slikt forebyggende tiltak hvor andreårselevene på forhånd informerer om sin rolle forsterker ikke bare en profesjonell handlingsmåte, men også en måte å unngå konflikt. Ved å ha felles forståelse for hva deres rolle innebærer og hvilken identitet de skal bære i folkehøgskolefellesskapet, konstrueres en plattform hvor andreårseleven kan være andreårselev. Tanken som løftes i denne studien er om man bør definere andreårselevrollen tydeligere fra høyere hold og utarbeide en mer definert utdanningsplan rettet mot dette praksisfellesskapet. Konklusjon etter endt studie har falt på at ved å dele en klar felles forståelse for hva som forventes i andreårselevens rolle og hvilken identitet de skal bære i folkehøgskolefellesskapet kan det konstrueres en plattform hvor andreårselevene kan være andreårselev. Slik kan andreårselevene dannes gjennom nye sosiale erfaringer til å bli en opplyst og dannet samfunnsborger i gode avklarte rammer.

8.0 Avsluttende oppsummering

Dette studiet startet med et mål om å undersøke andreårselevrollen og hvordan sosial læringsteori kan belyse læring blant andreårselever i norsk folkehøgskole. Med teori hentet fra blant annet Jean Lave og Etienne Wenger og Johan Lövgren har det blitt gjort forsøk på å undersøke andreårselevers skildringer av egen praksis i folkehøgskolen, hvor det på bakgrunn av dette er gjort en analyse av deres opplevelser rundt egen hverdag og trukket frem deres læringsutbytte ut fra disse.

Andreårselevne trekker frem at det er de sosiale møtene som utvikler dem og utfordrer dem til å ta gode valg i tråd med hvilke forventinger som stilles for å være et medlem i fellesskapene de står i. De erfarer å i større grad måtte evne å forhandle frem mening i de praksisene de møter som andreårselever for å selv kunne ta del i de ulike fellesskapene som er i folkehøgskolen. Gjennom deres ansvar for det sosiale miljøet på skolen legger de til rette for sammenkomster som videre utvikler dem personlig gjennom nye læringserfaringer. Deres engasjement i folkehøgskolens sosiale miljø skaper pågående læringsprosesser hvor andreårselevne må kontinuerlig tilpasse seg, forhandle sin identitet og tilegne seg ferdigheter som er i tråd med de praksiser og reifikasjoner som er til stede og blir til i praksisfellesskapene.

Andreårselever får kunnskap og kompetanse, samt lærer ferdigheter til å tilpasse sin praksis i møte med de forventinger og regler som kreves for å delta i de fellesskapene de står i, både i folkehøgskolen og videre i deres liv etter folkehøgskolen. I rollen de har erfarer de å være i en prosess hvor deres identitet forhandles og endres kontinuerlig. Når de står i et krysspress fra lærernes og førsteårselevne forventinger skaper det til fortvilelse og forvirring. En mangel på rolleavklaring kan føre til ulike forventinger til deres rolle blant elevene og lærerne, hvor dette skaper uklare rammer til deres legitime perifere rolle ettersom de mangler en «fasit» på hva deres handlingsmåte skal være i fellesskapene de befinner seg i (Lave & Wenger, 1991). Studien konkluderer med at det er et behov for rolleavklaring av andreårselevrollen. I rollen som andreårselever danner de sitt eget praksisfellesskap, hvor de gjennom dette erfarer ny læring i formelle og uformelle sosiale sammenkomster i folkehøgskolen.

Referanser

- Abelsen, K. (2010). *Elevstipendiatene – et pedagogisk grunnarbeid: «En villblomst» i folkehøgskolelandskapet kultiveres!* (S 05-2010) [Rundskriv]. Oslo: Noregs Kristlege Folkehøgskolelag.
- Andersson, P., Colliander, H. & Harlin, E.-M. (2020). *Om folkhögskolan*. Studentlitteratur.
- Birch, D. (2021, 24.mars). *Hvor gammel må man være for å begynne på folkehøgskole?* Folkehøgskole.no. <https://www.folkehogskole.no/blogg/hvor-gammel-ma-man-vaere-for-a-begynne-pa-folkehogskole>
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud, *Skolebasert kompetanseutvikling* (s. 23-42). Gyldendal Akademisk.
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler*. (LOV-2002-12-06-72). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Folkehøgskoleloven. (2006). *Forskrift til lov om folkehøgskoler*. (FOR-2006-10-13-1158). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-10-13-1158?q=folkeh%C3%B8yskoleloven>
- Folkehøgskolerådet. (2013). *Elevstipendiater – et lærerikt og nyttig år*. (Nr. 6/13) [Rundskriv]. Folkehøgskolerådet. <https://www.wis.no/wwfile/82060/elevstipendiater.pdf>
- Franzosi, R. P. (2009). Content Analysis . I M. Hardy, & A. Bryman, *Handbook of Data Analysis* (s. 547-566). Sage Publications Inc.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - Principles in practice*. Routledge.
- Hristov, C. (2022, 13.mai). *Folkehøgskole: Må det virkelig koste opptil 170.000 kroner for å «finne seg selv»?* Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/folkehogskole-ma-det-virkelig-koste-opptil-170-000-kroner-for-a-finne-seg-selv/o/5-95-487686>
- Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. (2007). Introduction. Communities of practice: a contested concept in flux. I J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin, *Communities of practice. Critical perspectives* (s. 1-16).

- Jensen, P. & Ulleberg, H. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2.utg). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2015a). Intervjuanalyser og mening. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl., s. 230–246). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015b). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl., s. 134–155). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015c). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl., s. 272–294). Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lövgren, J. (2014) *Tro i praksis*. IKO-Forlaget.
- Lövgren, J. (2017, 6.november) *The Reflective Community: Learning processes in Norwegian folk high schools* [Doktorgradsavhandling]. MF Norwegian School of Theology.
- Lövgren, J. & Nordvall, H. (2017). A short introduction to research on the Nordic folk high schools. I H. Sæverot, *Nordic Studies in Education* (s. 61-68, Vol. 37-2). Universitetsforlaget.
- Lövgren, J. (2020). Lær sammen. I S. S. Mortensen, M. Schelde & A. Harbsmeier, *Lær sammen* (s. 4-23). FFD's Forlag.
- Schømer, A. & Vinje, I. (2015). Læring av og i praksis. Fra erfaringslæring til kunnskapsutvikling. I H. Bjørnsrud, *Skolebasert kompetanseutvikling* (s. 107-126). Gyldendal Akademiske.
- Snorheim, H. (2021, 1.juni). *Folkehøyskolene er ikke løsningen*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/bnEvW5/folkehoeyskolene-er-ikke-loesningen>

- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). *Fra "early intervention" til tidlig innsats*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Vinje, E. & Vinje, V. (2015). Praksisfellesskap i skolen. I H. Bjørnsrud, *Skolebasert kompetaneutvikling (s. 127-140)*. Gyldendal Akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business Press.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creavy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in Landscapes of Practice*. Routledge.