

Sammendrag

Denne oppgaven beskriver endringen i elevkulturen blant idrettslever i folkehøgskolen, i lys av ulike sosialisering- og gruppeteoretiske forståelser. Det er gjort en del forskning på sosialisering og grupper innenfor mange forskjellige kontekster og aldersgrupper, men folkehøgskolen er et relativt lite berørt forskningsfelt. Sosialisering er noe alle mennesker går gjennom omtrent hele livet, og vennskap og medlemskap i ulike grupper er et viktig aspekt når vi snakker om sosialiseringprosesser. Ulike sosialiseringprosesser vil også være viktig når kulturer dannes og endres, også i skolen, og derfor har hovedfokuset i denne oppgaven vært å beskrive hvordan elevene ved en folkehøgskole sosialiseres *til* en gitt skolekultur, og hvordan de samtidig sosialiseres *inn* i sin egen elevkultur på skolen.

Studien har tatt utgangspunkt i én norsk folkehøgskole som case, og har bestått av to ulike feltbesøk på én ukes varighet, med 11 ukers mellomrom. Oppgaven er en kvalitativ studie, hvor det har blitt gjennomført deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer, både i individuelt og i fokusgruppeformat. Under det første besøket gjennomførte jeg individuelle intervjuer med rektor ved folkehøgskolen og med lærerne på sport- og fotballinja ved skolen. I tillegg var jeg med som deltagende observatør i linjetimene til sport- og fotballinja. Også under det andre besøket var jeg med som deltagende observatør i sport- og fotballtimene, i tillegg til individuelle intervjuer med lærerne på de to linjene og rektor. Under det andre besøket gjennomførte jeg også to fokusgruppeintervju med et utvalg elever fra de to klassene.

Dataene er blitt transkribert og analysert ved hjelp av en temasentrert analyse. Analysen viser at elevkulturen i løpet av de 11 ukene har endret seg i form av at den er blitt en elevkultur som i stedet for å stå i et opposisjonsforhold til skolekulturen, støtter opp om denne ved hjelp av en form for sosial kontroll elevene imellom. Videre har elevene blitt sosialisert til en dominerende skolekultur samtidig som de har skapt sin egen elevkultur. Disse prosessene har funnet sted ved ulike sosialisering- og gruppedannelsesprosesser, som følge av den rollen elevene, rektor og særlig lærerne har som sosialiseringssagenter, og ved bruk av ulike aktiviteter, og spesielt aktiviteter som foregår utendørs. Oppgaven har stor utviklingsdimensjonen, og danner et utgangspunkt for videre forskning i form av at den bidrar til et forskningsfelt som er relativt lite, samtidig som det argumenteres for at videre forskning bør fokusere på longitudinelle og komparative studier, da det vil styrke folkehøgskolen som forskningsfelt.

Abstract

This assignment describes the change in the student culture among sports students in the folk high school, in light of different socialization understandings and group theoretical understandings. A lot of research has been done on socialization and groups in many different contexts and age groups, but folk high school is a relatively small research area. Socialization is something all humans go through throughout their lives, and friendship and membership in different groups is an important aspect when talking about socialization processes. Different socialization processes will also be important when cultures are formed and changed, also in school, and therefore the main focus of this assignment has been to describe how students at a folk high school socialize *to* a given school culture and how they at the same time are socialized *in* their own student culture at school.

The base of this study is a Norwegian folk high school, which has been used as a case, and has consisted of two different field studies with one week's duration each, with an interval of 11 weeks. The assignment is a qualitative study, where participatory observation and semistructural interviews have been conducted, both individually and in focus groups. During the first visit, I conducted individual interviews with the principal at the folk high school and with the teachers in the sport and football classes at. In addition, I participated as a participating observer in these classes. During the second visit, I also participated as a participating observer in the sport and football classes, as well as conducting individual interviews with the teachers in the two classes and with the principal. During the second visit, I also conducted two focus group interviews with a selection of students from the two classes.

The analysis shows that the student culture has changed in the course of the 11 weeks in the form of a student culture that, instead of being in opposition with the school culture, supports this culture by means of a social control among the students. Furthermore, the students have become socialized into a dominant school culture while at the same time creating their own student culture. These processes have taken place in form of different socialization and group formation processes, due to the role the pupils, the principal and especially the teachers have as socializing agents, and through the use of various activities, in particular outdoor activities. The assignment has a large development dimension and forms a starting point for further research in the form of contributing to a relatively small research field, while arguing that further research should focus on longitudinal and comparative studies as it will strengthen the folk high school as a research field.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et arbeid som har vart i over ett år, da jeg allerede våren 2017 fattet interesse for å forske på folkehøgskolen i min masteroppgave. På samme tid tok jeg kontakt med en aktuell folkehøgskole i Norge, og da jeg fikk positivt svar, var planleggingsfasen i gang. Å jobbe med dette prosjektet har vært både lærerikt og spennende, men også krevende. Krevende ikke bare i form av det store arbeidet som en masteroppgave tross alt innebærer, men også fordi det jeg har gjort skiller seg en del ut fra det som har blitt undervist i på mitt studieprogram, både i form av teoretiske aspekter og de metodiske fremgangsmåtene som jeg har brukt i dette prosjektet. Det er derfor en utrolig god følelse å endelig levere oppgaven. Jeg er ydmyk på at det er ting jeg kunne gjort bedre i dette prosjektet, både når det kommer til det teoretiske rammeverket, og når det gjelder hvordan jeg har gjennomført de metodiske fremgangsmåtene. Det å gjennomføre feltstudier har vært utrolig lærerikt, samtidig som det er noe jeg ikke har erfaring med fra tidligere, og slik var det også en læreprosess for meg. Samtidig er jeg stolt av både arbeidet mitt og oppgaven jeg har skrevet, da jeg tror og håper den kan bidra til forskningslitteraturen.

Jeg vil også benytte forordet til å takke noen personer som har vært helt sentrale for at denne oppgaven i det hele tatt ble noe av. Først og fremst ønsker jeg å rette en enormt stor takk til folkehøgskolen som har dannet hele utgangspunktet for dette prosjektet. Jeg vil takke alle ansatte og elever ved skolen, men særlig rektor, de to lærerne og elevene i de klassene hvor jeg har gjennomført observasjoner og gruppeintervjuer. Måten jeg har blitt tatt imot på, og måten skolen viste interesse for prosjektet mitt på, har vært helt enestående, og noe jeg er utrolig takknemlig for. Jeg håper at dere kan dra nytte av det arbeidet jeg har gjort. Jeg vil også takke veilederen min, Jan Erik Ingebrigtsen. Ikke bare for strålende veiledning gjennom hele prosjektperioden, men også for at du har motivert meg til å gjennomføre et prosjekt som skiller seg litt ut fra mye annen idrettsforskning, og for at du har gitt meg tro på oppgavens relevans for idrettsvitenskapen og andre forskningsområder.

Folkehøgskolen som fenomen har interessert meg helt siden jeg selv begynte som folkehøgskoleelev høsten 2011. Når jeg nå leverer min masteroppgave som har brukt en norsk folkehøgskole som case, håper jeg at jeg kan bidra til et forskningsfelt som dessverre er noe tynt. Folkehøgskolen er et viktig skoleslag i Norge. Det er et skoleslag som har de mest fornøyde elevene av alle skoleslag i Norge, og som etter min mening fortjener en større oppmerksomhet i forskningslitteraturen.

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Aktualisering og problemstilling.....	1
1.2 Folkehøgskolen som forskningstradisjon.....	3
2. Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Elevkultur.....	6
2.1.1 Kulturbegrepet.....	6
2.1.2 Elever og kultur.....	7
2.1.3 Elevkulturer ved amerikanske collegier.....	11
2.1.4 Skole og kultur.....	13
2.2 Sosialisering.....	15
2.2.1 Sosialiseringssagenter.....	16
2.2.2 Sosiologisk sosialisering.....	17
2.2.3 Antropologisk sosialisering.....	18
2.2.4 Sosialisering i skolen.....	19
2.2.5 Sosialisering i idretten.....	21
2.3 Gruppesammensetning.....	23
2.3.1 Ulike forståelser av grupper.....	23
2.3.2 Gruppeprosesser.....	25
2.3.3 Konformitet, heterogenitet og homogenitet i grupper.....	28
3. Metode.....	29
3.1 Casestudiet – folkehøgskolen som case.....	29
3.2 Feltstudier – muligheter og utfordringer.....	30
3.3 Observasjon.....	32
3.3.1 Observasjonsguide.....	34
3.3.2 Logg.....	34
3.3.3 Første og andre besøk.....	35
3.4 Intervju.....	36
3.4.1 Individuelle intervju med rektor og lærere.....	37
3.4.2 Fokusgruppeintervju med elevene.....	38
3.4.3 Intervjuguider.....	40
3.5 Transkripsjon og etterarbeid.....	41
3.6 Validitet og reliabilitet.....	41
4. Resultater.....	42
4.1 Det første møtet med skolekulturen.....	43

4.1.1 Lærernes og rektors forståelser av skolekulturen.....	43
4.1.2 Observasjoner.....	47
4.2 Det andre besøket – et møte med en endret elevkultur	50
4.2.1 Lærernes og rektors forståelse av kulturendringene	50
4.2.2 Elevenes beskrivelse av egen kultur.....	54
4.2.3 Observasjoner.....	59
5. Analyse.....	61
5.1 Tematisk analyse og diskusjon av det første besøket.....	62
5.2 Tematisk analyse og diskusjon av det andre besøket	65
5.3 Elevkulturen – endring og karakteristikker	68
5.4 Sosialiseringen av elevene	72
5.5 Skolekulturen – et forhåndsdefinert rammeverk for elevkulturen?	74
5.6 Rektor og lærernes roller.....	75
5.7 Sport, fotball og andre aktiviteter.....	78
6. Helhetsforståelse av elevkulturen ved folkehøgskolen	80
7. Veien videre	82
Referanser.....	84
Vedlegg: Prosjektvurdering fra NSD	89
Vedlegg: Verdigrunnlag og målsetninger for X folkehøgskole	93
Vedlegg: Intervjuguider	94
Intervjuguide rektor, 1. besøk	94
Intervjuguide lærere, 1. besøk	95
Intervjuguide rektor, 2. besøk	96
Intervjuguide lærere, 2. besøk	97
Intervjuguide elever, 2. besøk	98
Vedlegg: Observasjonsguider.....	100
Observasjonsguide, 1. besøk	100
Observasjonsguide, 2. besøk	102

1. Innledning

Ungdomstiden er ifølge Coleman (2011) en periode hvor ungdom gjør flere ulike valg. Et av disse valgene må ungdom ta etter endt videregående utdanning. Rundt 7500 norske ungdommer velger å gå et år på folkehøgskole etter fullført videregående utdanning (Brandt, 2015). Når jeg omtaler ungdom i denne oppgaven tenker jeg først og fremst på de som kan defineres som *unge voksne*, i alderen 18-20 år. Jeg har vært interessert i å undersøke hvordan ungdommer i denne aldersgruppen blir sosialisert *til* en gitt kultur, samtidig som de sosialiseres *i* og skaper sin egen kultur innenfor denne allerede eksisterende og dominerende kulturen. Jeg har også vært interessert i hvilken rolle idrett og andre fysiske aktiviteter kan spille i denne prosessen. Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, hvor jeg har undersøkt ungdommer som går på idrettslinje ved en folkehøgskole i Norge. Folkehøgskolen er valgt som *case* på bakgrunn av egen interesse for skoleslaget, at folkehøgskolen som forskningsfelt er begrenset, og at folkehøgskolen som skoleslag byr på flere interessante problemstillinger. Jeg vil komme nærmere inn på bakgrunnen for valget av folkehøgskolen som case senere. Jeg har benyttet meg av deltakende observasjon, og både individuelle intervju og gruppeintervju, begge i en semistrukturert form, som metodiske fremgangsmåter. Datainnsamlingen ble gjennomført ved to ulike feltbesøk, som begge hadde én ukes (fem skoledager) varighet. Oppgaven tilbyr en dypere forståelse av hvordan *ungdomskulturer*, og i dette tilfellet *elevkulturer*, endrer seg over tid, gjennom ulike sosialiseringprosesser, sosialiseringssagenter, felles aktiviteter og samhandling, samt den rådende kulturen som er gjeldende der ungdommene befinner seg.

1.1 Aktualisering og problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å forklare et generelt teoretisk fenomen ved å se på en utvalgt case som passer inn i denne konteksten. Enkelt forklart kan en si at jeg ønsker å gå fra det *generelle* til det *spesielle*, eventuelt at jeg ønsker å forklare det generelle ved å undersøke det spesielle. Denne forskningsmetoden, hvor man ønsker å belyse overordnede teoretiske fenomener ved å undersøke spesielle caser innenfor ulike kontekster, er det som kjennetegner det vi kaller for *casestudier* (Michelsen la Cour, 2015). Dette vil jeg forklare nærmere i oppgavens metodiske kapittel. Jeg vil derimot kort forklare *hvorfor* jeg har valgt akkurat folkehøgskolen som case i min oppgave. For det første er folkehøgskolen, som jeg skal komme nærmere inn på, forsket lite på. Å få muligheten til å utvide et noe snevert forskningsfelt er både motiverende og spennende. For det andre er folkehøgskolen et interessant skoleslag i seg selv av flere grunner. Elevene har både undervisning og fritiden sin på det samme stedet, nemlig skolen, og de bor

sammen på skolen i ca. 9 måneder. De har ingen eksamener eller andre vurderingsformer, og får helt særegne relasjoner med sine lærere og medelever, ved at de tilbringer så mye tid sammen som det de gjør. Min antagelse er derfor at elevene i folkehøgskolen utvikler sine helt unike elevkulturer, som vil skille seg fra de elevkulturene som kan oppstå ved andre skoleslag. Samtidig skal de sosialiseres inn i en allerede eksisterende skolekultur, og folkehøgskolen vil både ha mål og strategier for sitt arbeid, slik at elevkulturen ved skolen blir slik som de ønsker, selv om den selvfølgelig ikke vil være lik hvert år.

For mange ungdommer er et år på folkehøgskolen et viktig år hvor man utvikler seg mye både på et individuelt og et sosialt plan. Hvert år velger ca. 11 % av alle ungdommer i Norge å ta et år på folkehøgskole, noe som tilsvarer rundt 7500 elever hvert år (Brandt, 2015). Folkehøgskolen er en eksamens- og vurderingsfri skole, og har som formål å gi ungdom videre allmenndanning. Det finnes folkehøgskoler i Norge, Sverige, Danmark, Finland, Færøyene, Island og Grønland. I tillegg finnes det ulike folkehøgskolepregete tiltak i Storbritannia, Tyskland, Østerrike, Nederland, Polen, India, USA, og noen afrikanske land, selv om det kun er i Norden vi har hatt en egentlig folkehøgskolebevegelse (Klepp, 2016). Den folkehøgskolen som vi har i dag, er bygget på ideene til presten og filosofen Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), som utviklet tanken om en nordisk folkehøgskole på 1800-tallet. Grundtvig var skeptisk til et danningsideal som bygget på drilling og pugging, og så i stedet for seg en skole som la vekt på økt sosial bevissthet mellom individ og samfunn. Grundtvig ønsket å legge vekt på hele mennesket og dets vekst, og ville at skolen skulle bygge på en muntlig tradisjon i stedet for en skrifttradisjon, og på samtale i stedet for forelesning. Grundtvig så på det som den viktigste pedagogiske og didaktiske oppgaven å få tak i hele mennesket og utfordre eleven. Her mente Grundtvig at internatskolen kunne være nyttig, fordi den bidro til at elever og lærere ville være sammen over lengre tid og over lengre perioder i løpet av dagen (Knutas & Solhaug, 2010). Folkehøgskolene har en frafallsprosent på tilnærmet null, og er dermed det skoleslaget i Norge som har klart lavest frafall (Tesseem, 2008).

Folkehøgskolene som tema blir ikke fokusert på i mediene i like stor grad som for eksempel grunnskolen og den videregående skolen, men noen eksempler fra nyere tid finner vi. I 2014 ble det diskutert om studiestøtten til folkehøgskoleelevene skulle fjernes eller ikke. Folkehøgskoleelever får i dag (31.05.18) like mye i lån og stipend som det studenter ved høgskoler og universiteter får, i tillegg til at de får to tilleggspoeng for opptak til høyere utdanning. Unge Høyre i vestlandsfylkene Hordaland, Møre og Romsdal, Rogaland og Sogn og Fjordane ønsket i 2014 å kutte studiestøtten til norske folkehøgskoler på bakgrunn av at de

satte spørsmål ved det akademiske læringsutbyttet et slikt år potensielt gir, samt at de mente at de to tilleggspoengene folkehøgskoleelever får i Norge, var en urettferdig belønning i forhold til andre søkere til høyere utdanning (NTB, 2014). Utsagnene ble i ettertid heftig diskutert i norske medier, og mange ba kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen om ikke å gi etter for forslaget. Røe Isaksen uttalte seg aldri om temaet selv, men statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Bjørn Haugstad (Høyre), uttalte på vegne av partiet at de ikke kom til å avvikle studiestøtten til folkehøgskoleelever (Lillegård, 2014). Diskusjonen dukket nylig opp igjen da statsbudsjettet skulle legges fram i oktober 2017, hvor det kom et forslag fra regjeringspartiene Høyre og FrP om et kutt i støtten til folkehøgskolene. Kuttet innebar blant annet et kutt i støtten til folkehøgskolenes ulike kortkurs, samt et kutt i støtten til andreårselever. Forslaget førte til både diskusjoner og demonstrasjoner, blant annet en stor demonstrasjon i Oslo, hvor flere tusen tidligere folkehøgskoleelever gikk i tog for å demonstrere mot det foreslåtte kuttet (Kalajdzic, 2017). Forslaget skapte også uenigheter på Stortinget, og ble til slutt ikke vedtatt, da de andre partiene på Stortinget sa nei til kuttforslaget. I dag (31.05.18) får alle folkehøgskoleelever studiestøtte på lik linje med studenter ved norske universiteter og høgskoler.

Med dette prosjektet har jeg studert hvordan elever ved en norsk folkehøgskole sosialiseres inn i en eksisterende og dominerende skolekultur, og hvordan de samtidig danner sin egne særegne elevkultur, og hvordan denne endrer seg over tid. I tillegg har jeg sett på forholdet mellom disse to kulturene. Jeg har hatt et særlig fokus på de elevene som har gått på de to linjene «Sport» og «Fotball», men har også sett på elevkulturen ved skolen som en helhet, som altså inkluderer alle elevene. Som en slags underordnet problemstilling har jeg også undersøkt hvilken effekt bruken av idrett og andre fysiske aktiviteter kan ha for de sosialiseringsprosessene elevene går gjennom, de kulturene de blir en del av, og de kulturene som de selv er med på å skape. Oppgavens problemstilling kan sammenfattes slik:

«Hvordan kan vi forstå elevkulturendringene blant idrettselever i folkehøgskolen, i lys sosialiserings- og gruppeteoretiske forståelser?»

1.2 Folkehøgskolen som forskningstradisjon

Det finnes ikke store mengder av tidligere forskning om folkehøgskolen, i hvert fall ikke om man sammenligner folkehøgskolen med andre skoleslag, som grunnskolen og den videregående skolen. Hva årsakene til dette er, er ikke nødvendigvis enkelt å gi et klart og tydelig svar på, men det virker til at folkehøgskolen til en viss grad er unnlatt fra store deler av den offentlige skoledebatten, og at den derfor har vanskeligheter med å tiltrekke seg nok oppmerksomhet som

forskningsområde. Noe forskning finnes det derimot, og store deler av denne forskningen er gjennomført i Norge. En forskningsrapport fra NOU (2001) har vist at et år på folkehøgskole er et viktig år for mange ungdommer, hvor man utvikler seg mye både på et individuelt og et sosialt plan. Denne rapporten peker også på at mange av de som velger å ta et år på folkehøgskole gjør det ut fra motiver som handler om at de ønsker å gjøre noe helt annet før de begynner med høyere utdanning eller går ut i betalt arbeid. To andre undersøkelser har vist at folkehøgskoler er det skoleslaget som elever er mest fornøyde med, og overgår dermed både den videregående skolen samt høyere utdanning (Stranden 2014; Stranden 2016).

Ifølge Knutas & Solhaug (2010) bidrar et år på folkehøgskole til både *faglig læring*, *sosialt engasjement* og *demokratisk deltakelse*. De hevder videre at *personlig modning*, *utvikling av selvværd* og *mestringsforventning*, *sosial læring* og *i noen grad forberedelse til utdanning* kan fremheves som de fire viktigste faktorene når det kommer til elevenes utbytte av et år på folkehøgskole (s. 10). I denne undersøkelsen henvises det i stor grad til Grundtvig og hans danningsideal. Grundtvig var negativ til et danningsideal som bygget på drilling og pugging, og så i stedet for seg en skole som la vekt på økt sosial bevissthet mellom individ og samfunn. Her mente Grundtvig at folkehøgskolen kunne spille en viktig rolle, fordi den bidro til at elever og lærere ville være sammen over lengre tid og over lengre perioder i løpet av dagen. Dette poenget gjenspeiles i stor grad av funnene i undersøkelsen til Knutas & Solhaug (2010), da elevene peker spesielt på betydningen av å bo sammen med de andre elevene på internat, samt en opplevelse av en annerledes lærerrolle enn de er vant med fra før, i form av en økt grad av tilstedeværelse og deltakelse hos lærerne.

Danning virker å være et viktig begrep innenfor folkehøgskolekonteksten. I sin hovedoppgave legger Servan (2000) vekt på det faktumet at folkehøgskolen har som danningsideal å danne frie og kritiske mennesker, men at dette danningsidealet i realiteten har forandret seg, og at tendensene er annerledes i dagens samfunn. Problemet handler ifølge henne om at folkehøgskolen selv må skaffe seg elever, noe som gjør at den må markedstilpasse seg. Men når folkehøgskolen må markedstilpasse seg, vanskeliggjør dette muligheten for å kunne være en motkultur og å leve opp til og følge folkehøgskolens tradisjoner og idealer. Også Jepsen (2009) tar for seg danningsidealet i folkehøgskolen i sin masteroppgave. Jepsen konkluderer med at folkehøgskolen i realiteten opererer med tre ulike danningsidealer. Det første idealet er et klassisk og moralsk dannelsesideal, hvor innholdet i størst grad er vektlagt, og hvor kunnskap og verdier er definert på forhånd. Det andre idealet er et moderne dannelsesideal, hvor forholdet mellom lærer og elev står sentralt, og hvor det fokuseres på selvdannelse av den enkelte og

samfunnet. Det tredje dannelsesidealet er et nyere dannelsesideal, hvor det er forholdet mellom innhold og elev som er i fokus, og hvor det legges vekt på balansen mellom de kravene som omverdenen stiller og den enkeltes verdi og rettigheter.

Helt til slutt vil jeg trekke frem Byes (2016) masteroppgave i sosiologi som tok for seg folkehøgskolen, og den kulturen som elevene og lærerne sammen skaper på skolen. Hans undersøkelser består av deltakende observasjon og intervjuer, og viser at elevene interagerer med hverandre gjennom sosiale praksiser, og skaper en kultur ved ulike former for samhandling med hverandre. Dette gjøres blant annet gjennom *lek, musikk, spill og bruk av teknologi* (s. 89). Den kulturen og det fellesskapet som elevene bygger ved hjelp av disse ulike aktivitetene er avhengig av at elevene opplever glede ved å delta i de ulike aktivitetene, og at elevene klarer å dele denne gleden med de andre elevene. Dette styrker ikke bare elevenes felles kultur, men også den enkelte elevs identitetsbygging. Videre legger han vekt på begrepet *liberaliseringsprosessen*. Med liberaliseringsprosessen menes en prosess hvor mennesket frigjøres fra et ellers prestisjetungt og resultatorientert samfunnsliv. For folkehøgskoleelevene innebærer dette å slippe unna det utdanningssystemet de er vant med fra tidligere, hvor de rangeres og vurderes ved hjelp av prøver, eksamener, karakterer, læringsmål o.l. I tillegg velger elevene selv hvilke aktiviteter, grupper og fag de ønsker å være en del av, hva de ønsker å lære, og de tildeles også det fulle ansvaret for hvilke kunnskaper og erfaringer de ønsker å tilegne seg. Lærerne på folkehøgskolen bidrar i denne prosessen, og fungerer slik som *frigjøringsagenter* (s. 90). Elevene frigjøres i så måte fra det samfunnet de lever i til vanlig, så lenge de går på folkehøgskolen. Slik er folkehøgskolen ikke bare en *utdanningsinstitusjon*, men også en *frigjøringsinstitusjon*, som Bye (2016:95) beskriver det. Folkehøgskolen lar elevene sine frigjøre seg fra det nære og kjente, inkludert familie, venner, skole, jobb, lokalsamfunn, nærmiljø, forpliktelser o.l., og elevene blir i stedet en del av en kultur som de selv er ansvarlige for å skape sammen med sine medelever.

2. Teoretisk rammeverk

Tre overordnede perspektiver har dannet grunnlaget for det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Kapittel 2.1 vil handle om *elevkultur*, og hvordan vi kan definere dette begrepet. Her vil jeg også gi en kort beskrivelse av kulturbegrepet, samt presentere hva som kjennetegner ungdom og unge voksne, og hvordan dette kan komme til uttrykk i elev- og skolekulturer i skolen og i folkehøgskolen. I kapittel 2.2 presenterer jeg *sosialiseringsbegrepet*, både i en sosiologisk, antropologisk, idrettslig og skolerelatert kontekst. *Sosialiseringsagenter* blir også

omtalt i dette kapitlet. I det siste kapitlet, kapittel 2.3, beskriver jeg *grupper* og *gruppesammensetninger* som fenomen, på bakgrunn av at gruppedannelser er noe av det som kjennetegner sosialiseringprosesser. Det vil bli lagt vekt på hvordan grupper dannes, gruppers ulike roller og normer, samt forskjellige prosesser som kan finne sted i grupper.

2.1 Elevkultur

Jeg vil først ta for meg begrepet *elevkultur* som et teoretisk perspektiv. Jeg vil forsøke å gi en definisjon av begrepet, samt en definisjon av det overordnede begrepet *kultur*. En presentasjon av elever i ungdoms- og ung voksen alder vil også bli gitt. I tillegg vil jeg trekke frem skolen som en organisasjon, og se skolekulturen (skolens organisasjonskultur) i sammenheng med elevkulturen, da jeg mener dette er to begreper som hører tett sammen. En som har beskrevet forholdet mellom skolekultur og elevkultur er Fuglestad (1993). Han beskriver dette forholdet som et motsetningsforhold med store spenninger mellom de to kulturene. Dette kommer til syne ved at den opposisjonelle og uformelle elevkulturen fungerer som en motvekt til den dominerende og formelle skolekulturen. Jeg vil komme nærmere inn på dette forholdet, men først vil jeg gi en kort teoretisk oversikt over kulturbegrepet.

2.1.1 Kulturbegrepet

Kulturbegrepet oppsto under den tyske romantikken på slutten av 1700-tallet, og handlet i korte trekk om den romantiske forestillingen om at alle folk hadde sin egen sjel og verdensbilde, som de har utviklet i tilknytning til en geografisk bestemt natur, som vil si fedrelandet (Schackt, 2018). En definisjon som ofte benyttes for å forklare kulturbegrepet er Tylors (1871) klassiske definisjon. Han definerer kultur som en kompleks helhet av kunnskap, religion og tro, kunst, moral, jus og skikker, i tillegg til alle ferdighetene og vanene som mennesker har tilegnet seg gjennom å være medlemmer i samfunnet. Tylor mente også at mennesker i en kultur utvikler seg gjennom ulike hierarkiske stadier, og at det er på denne måten at samfunn utvikler seg:

«It being shown that the details of Culture are capable of being classified in a great number of ethnographic groups of arts, beliefs, customs, and the rest, the consideration comes next how far the facts are arranged in these groups are produced by evolution from another».

(Tylor, 1871:14)

I dag, nesten 150 år senere, er kultur fortsatt et sentralt begrep innenfor samfunnsforskningen. Fuglestad (1993) mener det er flere måter å beskrive begrepet *kultur* på. For det første kan kultur være noe som «finnes inni hodene til folk» (s.195), i form av mentale strukturer. Slike mentale strukturer kan være ideer, forestillinger, vurderinger, forventninger og idealer som en

gruppe mennesker har til felles. Men ifølge Fuglestad (1993) kan kulturen også eksistere på konkrete måter i selve samfunnsstrukturen, både i det materielle miljøet, men også i de sosiale institusjonene i samfunnet. Kultur kan også forstås på et sivilisasjonsnivå, for eksempel ved at vi snakker om ulikhetene mellom vestlig og østlig kultur.

En annen definisjon av kulturbegrepet, er definisjonen til Rossvær. Han har et særlig fokus på kultur innenfor organisasjonsteorien, og legger spesielt vekt på de ulike kodene for kommunikasjon som gir grunnlag for felles meningsskaping i en kultur. Selve begrepet kultur definerer han som «et forholdsvis stabilt symbolsystem av verdier, trosforestillinger og antagelser» (Rossvær, sitert i Fuglestad, 1993:57). Også Edgar H. Schein fokuserer på kulturbegrepet innenfor organisasjonsteorien. I hans forståelse av kulturbegrepet er det de *grunnleggende antagelsene* som er sentrale. Med grunnleggende antagelser mener han noe som er selvsagt og som medlemmene i kulturen tar for gitt, og som derfor ofte er usynlig for en selv (Schein, sitert i Fuglestad, 1993:196). I tillegg til dette med grunnleggende antagelser, peker også Schein på at den kulturen som er gjeldende er et resultat av en gruppebasert læringsprosess, gjennom læring, problemløsning og intern integrasjon. Denne gruppebaserte læringsprosessen går i korte trekk ut på at nye medlemmer sosialiseres til den gjeldende kulturen. Dette er igjen med på å stimulere til en kontinuerlig integrasjonsprosess, som ifølge Schein er det som er med på å avgjøre om en kultur kan fortsette å fungere.

2.1.2 Elever og kultur

Elevene i norske folkehøgskoler (i hvert fall de aller fleste av dem) er i en alder hvor de kan klassifiseres som *ungdom* og *unge voksne*. Coleman (2011) kaller denne perioden for «adolescence», og sier at denne perioden er «a challenge and a delight. It is a time when new skills develop and when a more complex and differentiated social life becomes possible» (s. 2). Han presiserer også at å beskrive når denne perioden begynner hos mennesker, og når den ender ikke er enkelt, men at den i dagens samfunn nok varer en del lengre enn den gjorde tidligere. Coleman understreker dette poenget ved å trekke frem at unge i alderen 16 til 20 år, som tidligere ble forventet å være voksne, i dag i stor grad er i en situasjon hvor de er økonomisk avhengige av sine foreldre, noe som gjør at ungdomsperioden varer lengre. Ifølge Coleman har altså ungdomsperioden blitt forlenget, ved at den både begynner tidligere og slutter senere enn den gjorde før. En av årsakene til dette er at de ulike overgangsperiodene har blitt flere og lengre, og de inntreffer på andre tidspunkt enn de gjorde før. En av disse overgangsperiodene er overgangen mellom skole og jobb. Der det tidligere var vanlig at ungdom gikk rett over i jobb etter fullført skolegang, er ikke dette lenger like vanlig i dag. I stedet blir denne

overgangsperioden forlenget, ved at ungdom tar seg friår, reiser, tar førstegangstjeneste, studerer, eller går på folkehøgskole.

Coleman (2011) trekker frem fysisk aktivitet og idrett som en viktig del av mange unge menneskers liv, og at det er en viktig indikator for god helse. Samtidig presiserer han at deltagelse i fysisk aktivitet og idrett ikke nødvendigvis er en god indikator på hvorfor overvekt blant ungdom er mer utbredt i dag enn det var tidligere, og at det her er andre faktorer som er avgjørende (for eksempel kosthold). Det er allikevel stor bekymring knyttet til dette i mange land i dag, men Colemans (2011) undersøkelser viser faktisk det motsatte, nemlig at ungdom i dag er mer aktive enn de var tidligere. Interessant er det også at han fremhever at idrett har en mye større betydning for menn enn for kvinner i denne alderen. Dette er en problematikk Coleman mener trenere, lærere og andre som har med ungdom og idrett å gjøre, må være klar over, nemlig at idrett i stor grad er en mannlig arena. Derfor er det viktig å tilrettelegge idretten slik at både menn og kvinner i ungdomsalder kan delta på egne premisser og ønsker.

En viktig del av unge menneskers liv er skolegangen deres. Det er ifølge Coleman (2011) flere faktorer som påvirker om ungdom og unge mennesker opplever denne perioden som positiv eller ikke. En av de viktigste faktorene er uten tvil lærerne. Når en lærer har tro på seg selv som lærer og sine metoder, vil dette ofte føre til at også eleven får tro på sine ferdigheter og evner. Det er også viktig at lærerne legger til rette for et læringsmiljø hvor læring og mestring blir prioritert fremfor konkurranse mellom elevene. Mobbing er også en viktig faktor for om elever opplever skolegangen som positiv eller ikke. Mobbing har en negativ effekt på elevens trivsel og selvbilde, ikke bare i løpet av skolegangen, men også senere i livet. Coleman presiserer også at mobbing er en problematikk som skoler faktisk kan gjøre noe med, og at en klar policy og gode holdningskampanjer er eksempler på verktøy som skoler kan benytte seg av. En siste faktor som jeg ønsker å trekke frem her er hvilket forhold elevene har til lekser og eksamener. Et negativt forhold til denne faktoren kan føre til stress hos elever (Coleman, 2011). Denne faktoren er særlig interessant i et folkehøgskoleperspektiv, da folkehøgskolen er en eksamens- og vurderingsfri skole. I en studie av Brown, Lamborn & Newmann (sitert i Coleman, 2011:171) ble elever spurt om hva de likte best og minst ved skolen. Det de likte best var å være med venner og møte nye folk, mens det de likte minst var lekser, prøver og eksamener.

En annen viktig del av unge menneskers liv er venner og andre jevnaldrende (Coleman, 2011). For unge mennesker er det nødvendig å være med i vennegrupper med andre jevnaldrende, fordi de hjelper ungdommene med å tillære seg roller og sosiale ferdigheter som de trenger for å fungere i samfunnet (Dunphy, sitert i Coleman, 2011:176). Dette er roller og ferdigheter som

familien ikke kan lære bort. Coleman presenterer også to teorier, for å forklare betydningen og funksjonen av å være med i vennegrupper med andre jevnaldrende. Den første, *attachment theory*, legger vekt på at ungdomstiden er en tid hvor man gradvis separerer seg fra familien og i stedet søker mot et bredere sosialt miljø. Den andre teorien, *social identity theory*, legger vekt på at ungdomstiden er en usikker periode, med flere utfordrende overganger, og hvor medlemskap i grupper med andre jevnaldrende er med på å gjøre disse overgangene enklere for unge mennesker.

Et begrep som ofte benyttes for å forklare ungdom og deres adferd er ungdomskultur. Begrepet ble for første gang brukt i tysk faglitteratur om ungdom i perioden rett før første verdenskrig (Aagre, 2014). I boka *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*, mener Aagre (2014) at ungdomskulturbegrepet har mange underbetydninger som kan gjøre det uklart og lite presist. Han mener at begrepet bør knyttes opp mot de unges hverdagshandlinger, og forsøker videre å presentere ulike definisjoner på ungdomskulturbegrepet. En av disse er Wynekenes forståelse av ungdomskulturen. Wyneken hadde latt seg inspirere av Wandervogelbevegelsen, hvor tysk middelklasseungdom formet en ny og særegen form for ungdomskultur, som blant annet baserte seg på vandring i naturen og et musikalsk fellesskap. Ifølge Wyneken representerte disse ungdommene en ny type ungdom, befridd fra de konvensjonelle normene i hjemmet og skolens knugende undertrykkning av de unges «frihetsdrift» (Aagre, 2014:118). I boken fremheves også John C. Coleman som en av de største bidragsyterne til ungdomsforskningen. Coleman fant blant annet ut at det for ungdommer er viktigere å leve opp til forventningene og normene fra venner og medelever, enn de forventningene og normene som kom fra familien og skolesystemet. På denne måten skapes det ifølge Coleman en ungdomskultur hvor jevnaldrende blir viktigere enn de voksne, som kan ses på som en slags opposisjon mot de voksne.

Aagre (2014) presenterer også noen norske bidrag til definisjonen av ungdomskulturbegrepet. Jeg vil særlig trekke frem to av disse bidragene. Det ene bidraget er gjort av Stafseeng (sitert i Aagre, 2014:121-122), som relaterer ungdomskulturbegrepet til samfunnet for øvrig, og deler fenomenet ungdomskultur inn i tre ulike former; *motkultur*, *prokultur* og *problemkultur*. En prokultur kjennetegnes av en være- og tenkemåte og en livsstil som i liten grad utfordrer voksensamfunnet og de voksenstyrte sosialiseringarenaene, som f.eks. familie, skole og friville organisasjoner. En motkultur utfordrer i større grad voksensamfunnet, og er sterkt preget av humanetiske, sosialistiske og liberale verdier, og kan f.eks. ha en liberal holdning til bruk av cannabis. En problemkultur er derimot en type livsstil som er farlig for ungdommen selv, eller

denne ungdommens omgivelser. Et eksempel kan her være kriminelle ungdomskulturer, hvor f.eks. vold, kriminalitet og rus er viktige elementer. Det andre bidraget jeg vil trekke frem fra samme bok er Øias (sitert i Aagre, 2014:122-123) bidrag til ungdomskulturbegrepet. Han har laget en femdeling av de ulike ungdomskulturene som finnes, basert på en statistisk analyse av et stort undersøkelsesmateriale. Han deler inn de ulike ungdomskulturene i «*Mainstream*»-ungdom, radikal motkultur, tradisjonister, trendy ungdom og høyrepopulister. «Mainstream»-ungdommen er det veltilpassede flertallet blant ungdom, og disse har et positivt forhold til skolen og andre steder hvor de voksne har klare lederroller. Radikal motkulturell ungdom er i opposisjon til det etablerte samfunnet, og synes at de voksne bestemmer for mye. Tradisjonistene er like de radikale når det gjelder den lite viktige betydningen av å skaffe seg materielle verdier, men er ulike de radikale ved at tradisjonistene ikke er i opposisjon til foreldrene. Trendy ungdom er opptatt av å være der ting skjer, særlig i bysentre, og utseendet spiller en viktig rolle for denne gruppen. Høyrepopulistisk ungdom har et klart maskulint flertall. De står, i likhet med radikale motkulturelle, i opposisjon til samfunnet rundt seg, men de befinner seg på hver sine side i sitt politiske syn.

Ungdomstiden er i stor grad organisert i dag, både i forhold til ungdoms skolegang og deres deltakelse i idrett og andre fritidsaktiviteter. Ifølge Krange & Strandbu (2004) er norske ungdommer i dag svært aktive i organisasjonslivet. Samtidig presiserer de at dette ikke er særegent for ungdomstiden, da organisasjonsdeltakelsen også er stor blant de voksne. Det fremheves videre at «organisasjonsdeltakelse vurderes som verdifullt med henvisning til at barn og ungdom kan lære seg å omgås med andre, gjennomføre prosjekter og rett og slett ha det morsomt i organisasjonene» (Krange & Strandbu, 2004:42). I tillegg er de ulike fritidsaktivitetene som ungdom deltar i, med på å forebygge ungdomsproblemer, som for eksempel rusmidler, vold og kriminalitet. Norsk ungdom og unge voksnes liv er i stor grad organiserte på ulike måter. De går på skole, en organisasjon som organiserer ungdommenes hverdag på en detaljert måte, med timer, friminutt og konkrete tidspunkt som de må forholde seg til. Er ungdommene i tillegg med i en eller flere organisasjoner på fritiden, er i stor grad også livet utenfor skolen organisert. Slike organisasjoner kan være for eksempel idrettslag, fritidsklubb/ungdomshus, hobbyforeninger, speideren, partipolitiske organisasjoner, religiøse organisasjoner, eller ulike innvandrerorganisasjoner (Friberg, 2005). Denne tematikken er særlig interessant innenfor en folkehøgskolekontekst, etter som elevene på en folkehøgskole tilbringer både skoletiden og fritiden på skolens område, noe som kan skape en hverdagssituasjon som er enda mer organisert enn hva ungdommene er vant med fra før.

Hvordan kan vi så, med bakgrunn i en teoretisk kunnskap om ungdom og ungdomskulturer, definere og forklare begrepet *elevkultur*? Det virker tydelig at unge mennesker i denne alderen har en organisert hverdag, og hvor medlemskap i vennegrupper med andre jevnaldrende er en viktig faktor. Fuglestad (1993) mener elevkulturen er en opposisjonell kultur, hvor elevene har egne sosiale posisjoner og interesser. På bakgrunn av dette viser elevene adferd som noen ganger er i klar motsetning til verdiene og normene til skolens kultur. Eksempler på dette kan ifølge Fuglestad (1993) være «når elever skulker skolen, når de stikker av fra timer, når de røyker på skolen sitt område, eller når de finner på nye banneord som lærerne ikke vet helt hvordan de skal reagere på» (s. 197).

Det er nettopp denne *opposisjonen mot autoritet*, som Fuglestad (1993) kaller det, som kjennetegner elevkulturer. Det finnes flere forskjellige måter denne opposisjonen kommer til uttrykk på. Det kan være protester mot det læreren har planlagt for timen, unnskyldninger, snakking i timene, småslåsing, klesstil, røyking, banning og skulking. Elevkulturen, bestående av grupper med sterkt samhold, roller og egne væremåter, står dermed i sterk kontrast til skolekulturen, som er opptatt av verdisyn, regler og hvordan miljøet på skolen skal være. Et interessant moment som Fuglestad tar opp, er hvordan man kan kombinere den statiske skolekulturen med den mer dynamiske elevkulturen. Her mener han bygdeskoler har en fordel over byskolene, etter som lærerne i små lokalsamfunn har mer kontakt med elevene etter skoletid, noe som gjør det enklere for både lærer og elev å skape aksept og forståelse for hverandres kulturer. Et siste interessant moment som Fuglestad presenterer er kjønnsforskjellene i elevkulturer. Der guttene er mer opposisjonelle og frampå, er jentene mer passive og avventende. For guttene er det viktig å vise motstand mot skolens autoritet, mens det for jentene er viktig å bli ansett som en voksen person.

2.1.3 Elevkulturer ved amerikanske colleger

Jeg har ikke klart å finne internasjonale studier som tar for seg folkehøgskoler som forskningsområde. Det finnes derimot internasjonal forskning på *colleger*, et skoleslag som i stor grad kan minne om den skolekonteksten som folkehøgskoleelever er en del av, selv om det helt klart finnes noen forskjeller. Måten colleger ligner på folkehøgskoler er ved at begge skoleslag er internater, hvor elevene bor sammen og tilbringer tid sammen også på fritiden, og de har elever som er i noenlunde lik aldersgruppe. Videre presenteres derfor et relevant utvalg internasjonal forskning gjort på elevkulturer ved amerikanske colleger. Jeg har begrenset meg til å se på nyere studier, hvor den eldste studien er fra 2011. Studiene har måttet ha et fokus på elevkulturer, hvordan disse utvikles, og hvilke prosesser som kan ha en effekt på denne

utviklingen. En siste begrensning har vært aldersgruppen som studiene har undersøkt, og denne har vært satt til 16-25 år.

O'Malley (2016) har undersøkt elever som har vært med på en organisert form for dansing ved et universitet i USA. Hun fremhever særlig at mange collegelever kan oppleve at det er vanskelig å bli integrert i det sosiale collegelivet, og har derfor undersøkt hvilke effekter medlemskap i ulike aktivitetsorganisasjoner kan ha på denne prosessen. I intervjuene ga elevene uttrykk for flere positive aspekter ved å være med på organisert dansing, blant annet en sterk familiefølelse, samt følelsen av å være del av noe større enn dem selv. O'Malley konkluderer med at medlemskap i ulike aktivitetsorganisasjoner er en viktig del av sosialiseringprosessen til collegelever, og at det for universiteter er viktig å ha et stort og variert tilbud til sine elever, da dette er med på å styrke elevkulturen på universitetene.

En viktig del av unge menneskers liv, både på godt og på vondt, er bruk av ulike rusmidler, kanskje først og fremst alkohol (Coleman, 2011). I hvilken grad folkehøgskolene lar elevene drikke alkohol mens de er elever på skolen, varierer fra skole til skole, og med ulike variasjoner blant de skolene som tillater alkohol, i forhold til hvor strenge restriksjoner som er gjeldende praksis. Den folkehøgskolen som danner grunnlaget for datamaterialet i denne oppgaven tillater ikke at elevene drikker alkohol mens de er på skolens område (turer o.l. inkludert). Som vi skal se senere var dette en av reglene noen av elevene til en viss grad mente var for strengt regulert fra skolens side. Når alkohol er en såpass viktig del av unge menneskers liv, kan det være interessant å undersøke forskning som belyser dette temaet. Lebreton, Peralta, Allen-Collison, Wiley & Routier (2016) har undersøkt alkoholbrukspraksisene blant idrettsstudenter ved fem ulike franske universiteter. De har benyttet seg av både kvantitative spørreundersøkelser (n = 534) og kvalitative intervjuer (n = 16), og har hatt et særlig fokus på kjønnsaspektet når det gjelder ulike alkoholbrukspraksiser blant studentene. Funnene deres indikerer at de mannlige studentene har et betydelig høyere alkoholinntak enn de kvinnelige studentene, og at mye av dette skyldes at det å drikke alkohol, og særlig det å drikke mye, er en viktig del av en maskulin kultur, mens det å være mer forsiktig med alkohol og å ha en sunnere livsstil er en viktig del av en feminin kultur blant de unge studentene. Lebreton et.al. (2016) konkluderer med at slike negative alkoholbrukspraksiser kan være negativt for dannings- og opprettholdelse av en positiv elevkultur blant studentene, i tillegg til at det kan være med på å skape kjønnete forventninger til det å drikke.

I Andrejacks (2011) doktorgrad har målet vært å undersøke hva slags type elevkultur som er gjeldende for unge voksne. Ved å undersøke collegelever ved et universitet i USA, har

Andrejack (2011) funnet ut at jevnaldrende elever ved universitetet har dannet seg felles grupper hvor kulturelle aspekter, som for eksempel tilstedeværelsen av myter, verbale og arkitektoniske artefakter, og helter, står sentralt. Noe som er særlig interessant ved Andrejacks forskning er at han ikke ønsker å kalle den kulturen han har forsket på, for en kultur, men refererer i stedet til dette som en jevnaldringsgruppe. Denne jevnaldringsgruppen har flere fellestrekk med elevkulturer, blant annet i form av noen viktige normer og verdier (for eksempel at man skal gjøre det bra på skolen), og å ha helter eller rollemodeller å se opp til (gjerne lærere). Det som derimot gjør at denne jevnaldringsgruppen ikke kan kalles en kultur, er ifølge forskeren at den ikke har noen historiske artefakter til felles med tidligere elevkull. Avslutningsvis påpekes det at det i studier av voksne elevkulturer er viktig å ha et blikk ikke bare på elevenes skolemiljø, men også på det miljøet de er en del av utenfor skolen. Her er folkehøgskolen særlig interessant, da elevene i utgangspunktet ikke har noe miljø utenfor skolen, men hvor skolen er stedet hvor de både har undervisning og fritiden sin.

Det finnes flere ulike metoder for å sosialisere elevene inn i en skole- og/eller elevkultur, både i folkehøgskoler og ved amerikanske colleger. I undersøkelsen til Jara-Pazmino, Heere, Regan, Blake & Southall (2017) virker det tydelig at collegene etterstreber å skape og integrere elevene i en homogen kultur. For å lykkes med dette benytter collegene seg av flere ulike sosialiseringstaktikker, blant annet ved at skolene forsøker å ikke fokusere på de ulike bakgrunnene og kulturene elevene tar med seg til skolen, og hvor lærerne og trenerne gjør alt de kan for å behandle elevene helt likt. På denne måten skapes en homogen elevkultur, hvor alle elevene i utgangspunktet skal behandles helt likt. Det problematiske ved dette, blir ifølge Jara-Pazmino et.al. (2017) at en ikke tar høyde for at alle elevene har ulik bakgrunn og kommer fra ulike kulturer, noe som kan ha uheldige konsekvenser for integreringen av nye elever.

2.1.4 Skole og kultur

Fuglestad (1993) beskriver skolekultur som en dominerende og formell kultur, som ofte opplever motstand fra den opposisjonelle og uformelle elevkulturen. Skolekulturen er gjerne preget av skolens verdisyn og regler, hvordan skolen er organisert, og av rektor og de lærerne som jobber på skolen. Skolekulturen er ofte noe som «sitter i veggene» (Fuglestad, 1993:192) på skolen. Den er preget av skolens historie, og forandres sjelden, til tross for at skoler regelmessig fornyer og forbedrer seg i forhold til hvordan samfunnet endrer seg. Ifølge Fuglestad står dette i kontrast til elevkulturer, som er mer dynamiske og endrer seg hyppig. Denne endringen gjør seg ikke kun gjeldende fra kull til kull, men også fra år til år, eller til og med fra dag til dag. Dette er et misforhold som han mener er en av årsakene til at det ofte kan

oppstå konflikt mellom skolens verdisyn og regler, og de verdiene og interessene som er viktige for elevene.

En skole er en form for en organisasjon, og derfor kan skolekulturen ses på som en *organisasjonskultur*. En som omtaler organisasjonskulturbegrepet er Mary Jo Hatch i boken *Organisasjonsteori – Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver* (2001). Hun mener det er vanskelig å gi en tydelig definisjon på organisasjonskultur som begrep, men at det handler om medlemmene av en organisasjon i en sosialt konstruert virkelighet virker åpenbart. Denne virkeligheten er medlemmene sammen om, både når det gjelder likheter og forskjeller. Her trekker Hatch frem Scheins modell for organisasjonskultur, og mener at det kulturelle fellesskapet i en organisasjon bygger på artefakter (de synlige verdiene og atferden som er grunnfestet i organisasjonens kulturelle normer, verdier og antagelser), symboler, normer, verdier, overbevisninger og grunnantagelser, samt fysiske, atferdsmessige og språklige symboler. Disse kulturelle elementene er ifølge Hatch (2001) «bundet sammen i et nett av sammenvevde betydninger ... som er tilgjengelig for alle medlemmer i organisasjonen» (s. 261). Det er denne sosialt konstruerte konteksten, som Hatch beskriver det som, vi kan definere som en organisasjonskultur.

En organisasjon, som for eksempel en skole, vil ifølge Hatch (2001) ha stor nytte av konkrete og godt utarbeidede *strategier og mål*. Om strategi i organisasjonssammenheng benytter Hatch begrepet *organisatorisk strategi*, som hun definerer som «en plan for konkurransen på markedet, hvor taktikk anvendes for å gjennomføre planlagte aktiviteter under kontinuerlig tilpasning til konkurransesituasjonen etter hvert som den utvikler seg, og hvor målet er å blokkere eller overta konkurrentenes markedsandeler uten å miste sine egne» (Hatch, 2001:121). *Mål* definerer hun som «et element som inngår i strategiprosessen» (Hatch, 2001:140), uansett om målene utvikles som følge av de strategiene som organisasjonen benytter seg av, eller om målene kommer først, og strategiene blir utviklet på bakgrunn av disse målene. Videre deler hun begrepet inn i *offisielle og operative mål*, hvor offisielle mål ofte er mer vage og generelle (for eksempel årsrapporter), mens operative mål er mer konkrete (for eksempel felles retningslinjer for alle i organisasjonen). Offisielle mål blir ofte gjort tilgjengelige for offentligheten, mens de operative målene beholdes internt i organisasjonen. Et eksempel hvor gode strategier og mål blir viktige verktøy for en organisasjon (for eksempel en skole), kan være rekruttering av nye medlemmer (elever).

Magnusen, Kim, Perrewé & Ferris (2014) har undersøkt rekrutteringsprosessene til ulike amerikanske colleger, for å finne ut hvilke faktorer som er avgjørende når elevene skal velge

seg hvilket college de skal begynne på. Forskningen deres viser at det *førsteintrykket* som elevene får av skolen, og dens tilhørende skolekultur, står helt sentralt. Collegetrenerne har en viktig rolle, og blir beskrevet som en av de viktigste faktorene for studentene når de skal velge hvilket college de vil spille for, gjennom det førsteinntrykket de gir til elevene som kommer på besøk. En annen viktig faktor er at de som rekrutterer har tilstrekkelige *politiske* og *sosiale ferdigheter*. Politiske ferdigheter beskrives som evnen til å forstå andre på en effektiv måte (for eksempel i jobbsammenheng), og bruke denne kunnskapen til å påvirke andre på en måte som vil forbedre sine egne og/eller organisasjonens mål. Sosiale ferdigheter beskrives som evnen til å håndtere andre på en effektiv måte i sosiale situasjoner. Rammefaktorer er også viktig for å lykkes med rekrutteringen. Noen av rammefaktorene som fremheves som viktige er blant annet collegets sportslige fasiliteter (som treningsarenaer og utstyr), økonomiske betingelser, skolens plassering (for eksempel reiseavstand) og klima.

2.2 Sosialisering

I boken *Å forstå sosialisering* (2013) tilbyr forfatteren Ivar Frønes en definisjon av sosialiseringbegrepet. Han mener sosialisering kan betraktes som en prosess som handler om hvordan vi blir en del av et fellesskap og en kultur, det handler om menneskets tilpasning til fellesskapet, og dette fellesskapets regler, normer og verdier. Ifølge Frønes (2013) handler sosialisering veldig kort om «hvordan spedbarn utvikler seg til unike individer og medlemmer av et samfunn» (s. 11). Sosialisering er altså en langsgående prosess, som varer hele eller i det minste store deler av livsløpet, fra vi er spedbarn, til vi er voksne mennesker som er integrerte i det samfunnet vi er en del av. Men ifølge Frønes handler ikke sosialiseringen bare om at vi sosialiseres inn i ulike fellesskap i samfunnet, det handler også om at vi formes til ulike individer, eller som Jenks (sitert i Frønes, 2013:11) definerer sosialiseringbegrepet, hvordan vi blir formet som medlemmer i ulike samfunn og kulturer.

Arnett (1995) tilbyr også en definisjon av sosialiseringbegrepet, og sier at det handler om en prosess hvor mennesker tilegner seg oppførsel og oppfatninger av den sosiale verden, altså den kulturen de lever i. Aasen, Ertesvåg, Leirvik & Nordtug (2002) beskriver sosialiseringen som en prosess som gjør det kulturløse og biografiløse barnet om til en samfunnsdeltaker. Ifølge han bidrar denne sosialiseringprosessen til utvikling av både psykisk, sosial og kulturell kompetanse. Psykisk kompetanse kan refereres til for eksempel følelser, uttrykksmåter og selvrefleksjon, sosial kompetanse kan innebære blant annet kommunikasjonsevner, væremåter og empati, mens kulturell kompetanse kan knyttes til temaer som kunnskaper, verdier og normer.

To sentrale begreper innenfor sosialiseringsaspektet er *internalisering* og *eksternalisering*. Begrepene ble blant annet brukt av Berger & Luckmann (sitert i Frønes, 2013:12), i deres bok om det samfunnskapte mennesket. De definerer internalisering som måten mennesker formes av sitt samfunn og sin historie, og eksternalisering som måten menneskene selv influerer på formingen av samfunnet og historien. På denne måten kan en forstå sosialisering som noe som både bidrar til at samfunnet består, men også til at det forandres. Frønes (2013) beskriver dette aspektet som at «samfunn forandrer seg, og sosialiseringsprosessen er vevet sammen med samfunnsutviklingen» (s. 12). Mennesker sosialiseres gjennom hele livet, men selve termen *sosialisering*, referer ifølge Frønes til de formings- og utviklingsprosessene vi er en del av i barne- og ungdomstiden, fra fødsel og fram til voksen alder/status. I denne hovedfagsoppgaven vil jeg fokusere mest på de sosialiseringsprosessene som er mest fremtredende i ungdom- og ung voksen-alderen, da det er disse prosessene som er mest aktuelle i forhold til aldersgruppen for denne studiens utvalg.

Skillet mellom barndomstid og ungdomstid er interessant, særlig i et sosialiseringsperspektiv. Det er to grunnleggende faser i livsløpet til alle mennesker fram til de er voksne, og periodene er ofte blitt studert separat og forstått på ulike måter. Barn har i sosialiseringsteorier ofte blitt forstått som objekter som formes av familien, mens ungdom forstås som handlende subjekter og hvor ungdomstiden blir sett på som en fase for frigjøring fra familien (Frønes, 2013). Frønes (2013) illustrerer ved å trekke frem Mannheims forståelse av de to periodene, hvor «barndomstiden ses på som grunnleggende for overføring av tradisjoner og verdier, ungdomstiden som en eksistensiell konfrontasjon mellom de aktive unge og rådende samfunnsforhold» (s.14).

2.2.1 Sosialiseringssagenter

En viktig dimensjon innenfor sosialiseringsaspektet er begrepet *sosialiseringssagenter*. Frønes (2013) definerer sosialiseringssagenter som instanser og forhold som påvirker sosialiseringsprosessen, og som former barn og ungdom til kulturmedlemmer. Slike sosialiseringssagenter kan være både menneskelige agenter, men det kan også referere til andre faktorer som påvirker sosialiseringsprosessen. Frønes trekker frem blant annet staten, utdanning, medier, religion, kulturelle faktorer, familie, venner og lærere som eksempler på ulike sosialiseringssagenter. Det er gjerne via slike sosialiseringssagenter at overføringen av kultur, normer og verdier til barn og ungdom skjer. En annen som beskriver sosialiseringssagenter er Arnett (1995). Han trekker frem flere ulike sosialiseringssagenter, som alle kan ha en mindre eller større betydning for de sosialiseringsprosessene som et individ går

gjennom. Eksempler på slike sosialiseringssagenter kan være familien, skolen, jevnaldrende, idrettslaget og lokalsamfunnet. Aasen et.al. (2002) trekker også frem dette begrepet, men de lager også et skille. Dette skillet handler om at sosialiseringen har to sider, nemlig en *formell* og en *uformell* sosialisering, og derfor har vi også både *formelle* og *uformelle* sosialiseringssagenter. Formelle sosialiseringssagenter refererer til personer eller institusjoner som av samfunnet har fått tildelt et formelt mandat til oppdragelse og/eller opplæring av barn og unge, som for eksempel foreldre, barnehage og skole. Med uformelle sosialiseringssagenter derimot, menes personer eller institusjoner som ikke har fått tildelt noe slikt formelt mandat, men som allikevel fungerer som sosialiseringssagenter for barn og unge. Dette kan for eksempel være venner, andre jevnaldrende, media og sosiale medier. Ifølge Aasen et.al. (2002) er tendensene i dagens samfunn at ansvaret for å sosialisere barn og unge er i ferd med å skyves vekk fra familien og nabolaget/nærmiljøet og over mot sekundære, formelle og uformelle sosialiseringssagenter og -arenaer. Dette kan skyldes blant annet den økende sosiale mobiliteten og oppløsningen av sosiale nettverk som er fremtredende i dagens samfunn, og disse tendensene kan ifølge forfatterne sies å bidra til å skape avstand mellom generasjonene.

2.2.2 Sosiologisk sosialisering

Sosialisering har lenge vært, og er fortsatt en viktig dimensjon innenfor sosiologisk forskning, etter som sosialiseringen og alle dens tilhørende prosesser er noe som er felles for alle mennesker, det er noe vi alle er del av i løpet av hele livsløpet, riktignok på ulike måter og i ulik grad. Et fellestrekk for alle mennesker er altså at de sosialiseres, fra de blir født, og ut hele livsløpet, selv om sosialiseringssprosessene er, som jeg har vært inne på tidligere, mest fremtredende i barne- og ungdomsalder. På bakgrunn av dette virker det åpenbart at sosialisering vil være et interessant aspekt for den sosiologiske forskningsdisiplinen, noe den også er. Frønes (2013) mener den grunnleggende sosiologiske forståelsen av sosialisering først og fremst er knyttet til ulike roller og institusjoner, samt til diskurser som påvirker sosialiseringen gjennom naturalisering av symbolske mønstre. Han fortsetter med å fremheve at en sosiologisk forståelse også viser:

«... hvordan kulturelle mekanismer – som naturliggjøring og symbolsk makt – kan bidra til at sosialiseringssprosessene opprettholder sosiale strukturer uten at dette er aktørenes bevisste intensjoner, og hvordan handlingsdynamikken innenfor ulike sosiale felter og grupper kan generere dype sosiale/kulturelle skiller mellom disse og andre.»

(Frønes, 2013:51)

Den sosiologiske forståelsen deler gjerne sosialiseringen i to; i primær- og sekundærsosialisering. *Primærsosialiseringen* refererer til «indregjøring av grunnleggende tankemåter, kultur og ideer i et samfunn» (Frønes, 2013:21). Primærsosialiseringen foregår gjerne i den første delen av barndommen, og den grunnleggende sosialiseringens agenten er familien. *Sekundærsosialiseringen* skjer derimot gjerne senere, via venner, lærere, medier og andre viktige personer eller institusjoner i barn og unges liv. Et interessant aspekt er at hva som er primærsosialisering og hva som er sekundærsosialisering ikke er noe som er fast og endelig bestemt, men noe som kan forandres på et individnivå, ved at hva som er primær- og hva som er sekundærsosialisering vil kunne være ulikt fra person til person. Samtidig kan dette også variere eller forandres på samfunnsnivå, ved at endringene i samfunnet vil kunne føre til at sosialiseringens agenter som tidligere var ansett som primære sosialiseringens agenter nå i større grad fungerer som sekundære sosialiseringens agenter, eller omvendt (Aasen et.al., 2002). For eksempel kan venner for noen være en viktigere del av primærsosialiseringen enn det familien er, og i dag kan medier og kanskje særlig de sosiale mediene spille en viktig rolle når det gjelder primærsosialiseringen av barn og unge. Et viktig skille mellom primærsosialiseringen og sekundærsosialiseringen er ifølge Frønes (2013) at «sekundærsosialiseringen representerer en større grad av bevisst refleksjon enn primærsosialiseringen, som nettopp dreier seg om ikke-bevisst overføring av naturligjorte verdier, normer og kulturelle mønstre» (s. 24).

2.2.3 Antropologisk sosialisering

Det sosialantropologiske perspektivet på sosialisering har mye til felles med det sosiologiske perspektivet, men den antropologiske vektlegger i større grad kulturell variasjon (Frønes, 2013). Et eksempel her er forskjellen mellom sosialisering i Japan og i vestlige kulturer (som for eksempel USA). I vestlige kulturer ses gjerne uavhengighet på som sosialiseringens mål, mens dette derimot ikke er tilfellet i Japan, hvor relasjoner og gjensidig avhengighet står sentralt (Johnson, 1993). Arnett (1995) viser også dette skillet, ved å vise til ulikhetene mellom skolesystemene i Japan og USA, hvor skolesystemet i Japan i større grad er opptatt av lydighet og konformitet, og hvor læreren har en klar, autoritær rolle og posisjon, som er kjennetegn på det han kaller for en *smal sosialisering*. I USA er det derimot det han kaller for en *bred sosialisering* som er fremtredende i skolen, med fokus på nære, og mer menneskelige relasjoner mellom lærer og elev.

For å undersøke kulturelle variasjoner, trenger en ikke nødvendigvis å undersøke to forskjellige land. Det er dette som er så interessant med det sosialantropologiske perspektivet, at det nettopp legger vekt på at samfunn, familier eller lokale kulturer kan ha de samme sosiale strukturene,

men allikevel variere stort i oppdragelsesmønster, som blant annet kan føre til at det som forstås som det selvsagte og det naturlige i én kultur, kan forstås på en helt annen måte i en annen kultur. Derfor er «det naturlige», ifølge Frønes (2013), en kulturell konstruksjon, ved at de samme sosialiseringfunksjonene kan fylles på mange ulike måter. Videre peker Frønes (2013) på at samfunnet i stor grad påvirker barn og unges identitetsdanning ved at de ulike kulturene vektlegger visse verdier og måter å handle og tenke på, og ved at sosiale og økonomiske strukturer skaper visse posisjoner eller roller som må utøves på bestemte måter. Han viser også til Eriksens klassiske antropologi, som representerer en forståelse der «menneskers personlighet framtrer som en form for sosialkarakter; i ulike samfunn vil ulike karaktertrekk dominere» (Frønes, 2013:57).

Sosialantropologien ser på utdanningsinstitusjonene (universiteter, skoler og barnehager) som de viktigste sosialiseringsinstitusjonene i det moderne samfunn. *Sosialiseringsinstitusjoner* refererer ofte til *institusjonalisert sosialisering*, og dette er noe som «kan skape gruppefølelse og indre solidaritet, som aktivt forsterkes av indre ritualer og symboler som trekker grenser mot omverdenen» (Frønes, 2013:59). Moderne utdanningsinstitusjoner representerer en form for sosial kontroll, og moderne oppvekst hevdes ofte å være institusjonalisert (Frønes, 2013). Fra barnehage til høyskole (inkludert folkehøgskole, for de som velger det) er barn og unge en del av utdanningsinstitusjonene, og i tillegg til skolen, påvirker også ulike kulturinstitusjoner, idrett, organisasjoner og andre kommersielle tilbud barn og unges sosialisering. Utdanningsinstitusjonene strukturerer barn og unges livsløp og hverdagsliv, de er med på å bestemme tidspunkter for ulike overganger (for eksempel fra barneskole til ungdomsskole, hvor eleven går fra å være barn til nå å skulle være ungdom), og de bidrar ifølge Frønes (2013) til både homogeniserings- og heterogeniseringsprosesser.

2.2.4 Sosialisering i skolen

Ifølge Arnett (1995) er sosialiseringprosessen i skolen sterkt påvirket av verdiene til de familiene som har barn på skolen, av nærsamfunnet, og av det kulturelle trossystemet. Her viser han til forskjellene mellom skolesystemet i Japan og USA, hvor skolesystemet i Japan i større grad er opptatt av lydighet og konformitet, og hvor læreren har en klar, autoritær rolle og posisjon, som er kjennetegn på en smal sosialisering. I USA er det derimot en mer bred sosialisering som er fremtredende i skolen, med fokus på nære, og mer menneskelige relasjoner mellom lærer og elev. En annen viktig sosialiseringplattform er *jevndrende*, og her fremheves det faktum at vi ofte oppsøker og finner venner som er lik oss selv, vi søker konformitet. Her er det også et viktig skille mellom den brede og den smale sosialiseringen,

hvor det i den brede sosialiseringen er større frihet til hvem du kan velge som dine venner. Artikkelen har et tydelig fokus på *familien* som sosialiseringsplattform, og forfatteren mener den er essensiell fordi ungdommen her har flere viktige personer å forholde seg til, ikke bare foreldre, men også søsken og besteforeldre. Familien er også interessant fordi den har flere ulike roller, og mennesker går ofte gjennom alle disse rollene selv i løpet av livet, fra å være barn i en familie, til selv å bli forelder i sin egen familie, samtidig som de alltid er bror eller søster til sine søsken (om de har det), og barn til sine foreldre.

Wiseman, Astiz, Fabrega & Baker (2011) har gjennomført en kvantitativ og empirisk studie hvor de har funnet ut at et av de viktigste utfallene av de sosialiseringsprosessene som elevene er en del av i skolen, er at disse elevene, uavhengig av nasjonalitet, tilegner seg viktig samfunnskunnskap. Forskerne mener at den mest fremtredende sosialiseringsprosessen som foregår i skolen, er en såkalt *politisk sosialisering*. Med dette menes det at skolen er en type sosialiseringsagent, men kun på et generelt nivå, noe som gjør den til en av mange ulike sosialiseringsagenter. Politisk sosialisering kan også defineres som «en utviklingsprosess hvor ungdom og unge voksne tilegner seg kognisjoner, holdninger og oppførsel som kan relateres til deres politiske miljø» (Wiseman et.al. 2011:563). Videre argumentere Wiseman et.al. (2011) for at den politiske sosialiseringen som elevene er en del av, er effekt av den formelle masseutdanningen som er gjeldende i dagens skole. Forfatterne mener også at den politiske sosialiseringen som elevene går gjennom, gjør at elevene blir mer globaliserte, ved at det blir lagt mindre vekt på hvilket land mennesker kommer fra, men heller hvilket samfunn de er en del av, som fremheves som et kjennetegn ved dagens globaliserte skole og masseutdanningssystem. Denne politiske sosialiseringen kan vi se i sammenheng med det Knutas & Solhaug (2010) fremhever som folkehøgskolens viktigste oppgave, nemlig *danning*.

Wang (2016) har forsøkt å finne ut hvilken effekt sosialisering og ulike sosialiseringsprosesser har når det gjelder collegelevers forventninger knyttet til deres utdanning. Forskningsprosjektet er en kvantitativ studie, og har et utvalg bestående av 979 collegeelever som har besvart et standardisert spørreskjema. Dataene fra undersøkelsen viser at sosialiseringen spiller en viktig rolle når det gjelder de forventningene collegelevne har, både til utdanningen deres, men også til framtidige livsoverganger. Wang konkluderer med å understreke viktigheten av at skoler og universiteter forstår betydningen sosialisering har når det gjelder elevenes forventninger til egen utdanning og framtid, og at skoler og universiteter bør bruke tid og ressurser på å styrke disse forventningene hos elevene.

Cranmer (2017) har undersøkt hvordan sosialiseringen som collegeelever går gjennom påvirkes av informasjonen og tilbakemeldingene som elevene får av sine trenere og lærere. Innenfor sosialisering tyder Cranmers funn på at informasjon og tilbakemeldinger gitt av trenere og lærere til collegeelever fungerer som en viktig brikke når det kommer til elevenes overganger til og fra nye grupper. I tillegg er informasjon og tilbakemeldinger med på å forme elevenes holdninger, påvirke deres oppgaver og roller, samt skape positive relasjoner til trenerne og lærerne, men også til de andre elevene. En åpenbar begrensning ved undersøkelsen er at den ikke klarer å definere klart hva slags type informasjon og tilbakemeldinger som har positiv effekt på collegeelevenes sosialiseringprosesser. Petreanu & Petreanu (2016) har vist at medlemskap eller deltakelse i grupper er en av de viktigste faktorene når det gjelder collegeelevers individuelle sosialisering. Dette gjelder først og fremst grupper med høy grad av kohesjon, som i tillegg til å føre til en bedre individuell sosialisering og integrering, også er med på å øke den enkeltes elev evne til selvjustering og kreativitet.

Riehl (2001) fremhever sosialisering som et viktig aspekt i skolen, i tillegg til *danning*. Hun skiller disse to aspektene, og beskriver sosialisering som elevers tilegnelse av normer, verdier og roller i samfunnet, mens danning beskrives som utviklingen av selvet i ulike sosiale kontekster. I sin artikkel tar hun for seg den kvalitative forskningsdisiplinens bidrag til skoleforskningen, og trekker frem flere studier som har bidratt til en forståelse av de sosialiserings- og dannelsingsprosessene som foregår i skolen. I skolen er mye av det elevene lærer, ifølge henne, i sterk grad med på å påvirke de sosialiseringprosessene som elevene er en del av. De lærer blant annet at det å jobbe flittig med skolearbeid vil føre til at det vil gå bra med dem senere i livet. Skolen lærer også elevene om de ulike kjønnsrollene i samfunnet. De aktivitetene, både i form av undervisning og fritid, som skolen tilbyr, kan være med på å opprettholde og/eller bryte ned de kjønnsstereotypene som finnes i samfunnet. Skolen har også en viktig rolle i forhold til sosialiseringprosessene for minoritetsgruppene, og kan her, på samme måte som for kjønnsaspektet, være med å opprettholde og/eller bryte ned de stereotypene som finnes i forhold til rase og etnisitet i samfunnet.

2.2.5 Sosialisering i idretten

Flere har beskrevet den viktige rollen idrett og ulike fritidsaktiviteter kan ha for de sosialiseringprosessene som barn og unge går gjennom i løpet av livsløpet. Blant annet har Skille & Waddington (2006) pekt på at idrett og idrettslige aktiviteter kan bidra til sosiale integreringsprosesser, og bryte ned barrierer for sosial inkludering blant grupper som fra før av er ekskludert fra sosialiseringen. Undersøkelsene deres har vist at såkalte «alternative idretter»,

altså idrettslige aktiviteter som skiller seg fra mer tradisjonelle konkurranseidretter i måten disse aktivitetene organiseres og gjennomføres på, har en positiv effekt på de sosiale inkluderingsprosessene blant ungdom. Slike alternative idretter kan være med på å bryte ned barrierer som i utgangspunktet kan virke hindrende både for deltagelse i idrett, men også for sosialiseringen blant ungdom som er med på de idrettslige aktivitetene. Disse barrierene er blant annet kjønn og sosial og sosioøkonomisk klasse. De alternative idrettene som forskerne legger vekt på i undersøkelsen, er ofte organisert på en mindre formell og mer fleksibel måte, samtidig som de er mindre fysisk krevende og mindre konkurranseorienterte enn de tradisjonelle konkurranseidrettene. De er også ofte styrt av deltagerne selv, og i mindre grad styrt av voksne. Eksempler på slike alternative idretter kan blant annet være svømming, aerobics, tradisjonelle idretter, men i en mer «lavterskelform», eller konseptet «åpne idrettshaller». Åpne idrettshaller er et konsept hvor idrettshaller blir holdt åpne for barn og ungdom på ettermiddags- og kveldstid, og hvor barn og unge kan komme og gå som de vil, og holde på med de aktivitetene de vil, uten innflytelse fra voksne. Skille & Waddington (2006) konkluderer med at disse alternative idrettene, med de aspektene som gjør at de skiller seg fra de mer tradisjonelle konkurranseidrettene, er mer attraktive for unge mennesker. De mener også at ungdoms muligheter til å delta i slike alternative idretter på fleksible tidspunkter, er større i dag enn de var tidligere.

Rossi Jr., De Alencar, Rossi & Pereira (2014) har sett på hvordan idrettsprogrammet «Segundo Tempo», et program som har som mål å demokratisere barn og unges tilgang til idrett både i skolen og på fritiden, kan ha noen effekt på sosial inkludering i byen Feira de Santana i Brasil. De har gjennomført en kvalitativ studie, med bruk av dokumentstudier, deltagende observasjon og semistrukturerte intervjuer. Undersøkelsene deres viser at idrettsprogrammet har hatt en positiv effekt på sosial inkludering av barn og unge i sosiale risikosoner, samt integrert utdanning og samfunnsutdanning. Den viser også at sosialisering er den viktigste effekten av å bruke idrett i programmet. Det konkluderes med det store behovet for idrett som en sosialiserende faktor, ved at den kan gi bedre muligheter for individer med visse behov, og for barn og unge som befinner seg i sosiale risikosoner. Idrett er en viktig måte for barn å sosialisere seg på. Men når barna blir eldre, øker også frafallet fra idretten, som igjen kan ha en negativ effekt på barn og unges sosialiseringprosesser. Derfor er det ifølge Rossi Jr. et.al. (2014) viktig at de som faller fra idretten tilbys idrettslige aktivitetstilbud utenom den organiserte idretten. En annerledes organisering og gjennomføring av idrettslige aktiviteter enn på en tradisjonell måte, kan føre til både høyere antall deltagere, og større sosial inkludering blant de som deltar.

Denne undersøkelsen er interessant, og viser hvordan idrett kan bidra til sosialiseringprosesser blant barn og unge. En tydelig svakhet ved undersøkelsen er derimot at den vanskelig kan generaliseres utenfor den konteksten hvor undersøkelsene har funnet sted. Samtidig viser den helt klart viktigheten av idrett i forhold til sosial inkludering, ved at den gir livsmuligheter for barn og unge i sosiale risikosoner.

2.3 Gruppensammensetning

En interessant, og relativt åpenbar effekt av sosialiseringprosessen vil i mange tilfeller være at sosialiseringen fører til dannelse av ulike grupper. Grupper som fenomen er interessant, både i skolekonteksten og i andre kontekster i samfunnet. Innenfor gruppefenomenet finnes det flere interessante aspekter, alt fra hvordan grupper dannes til hvilke prosesser som er fremtredende i ulike grupper. Det er også interessant å undersøke hvordan forskjellige roller fordeles i grupper, samt hvordan ulike normer, regler og verdier blir gjeldende innad i grupper.

2.3.1 Ulike forståelser av grupper

Det finnes ifølge Høigaard (2008) flere forskjellige meninger og oppfatninger om hva en gruppe er. Det finnes også flere ulike typer grupper, samt en del felles kjennetegn som er viktige aspekter for de aller fleste grupper. En definisjon av Hjertø (2013) legger vekt på at alle former for grupper eller team bygger på et felles gruppedynamisk perspektiv som dreier seg om to eller flere sammenkoblede relasjoner mellom mennesker i en organisasjon. Johnson & Johnson (2013) legger vekt på at *grupper* er et av de mest sentrale aspektene i alle menneskers liv, og at våre personlige identiteter i stor grad avhenger av hvordan vi oppfører oss og blir behandlet i ulike grupper. Høigaard (2008) bruker Sherif & Sherifs definisjon for å forklare nøyaktig *hva* en gruppe er, da denne definisjonen tydeliggjør forskjellen på mennesker i en samværssituasjon (for eksempel mennesker som står i en billettø) og i en gruppe:

«En gruppe er en sosial enhet som består av et bestemt antall individer som står i forhold til hverandre i roller og status, er til en viss grad stabil over tid, og har et sett av normer eller verdier som regulerer deres atferd i minste fall når det gjelder hvordan gruppen skal fungere».

(Høigaard, 2008:15).

Når vi i forskningslitteraturen snakker om grupper, menes det altså gjerne *sosiale grupper*, og disse innebærer en rekke kriterier eller kjennetegn som må oppfylles. Disse kriteriene er antall personer, gjensidig innflytelse, stabilitet, felles mål og normer, struktur og medlemskap. Ifølge Hjertø (2013) er det *relasjoner* som er det sentrale utgangspunktet for alle sosiale grupper, og han legger vekt på at selv om individenes egenskaper er svært viktige i en gruppe, er det minst

like viktig at relasjonene mellom individene utvikles, ved hjelp av gode prosesser, systemer og verdier. Han peker videre på at det er viktig at grupper må studeres og analyseres som en egen enhet og individene i gruppen som en annen enhet. Johnson & Johnson (2013) opererer også med en rekke sentrale kriterier for hva som kjennetegner en gruppe, og dette er felles mål, gjensidig avhengighet, mellompersonlig samhandling, oppfatning av medlemskap, strukturerte relasjoner, gjensidig innflytelse og motivasjon.

Det finnes flere forskjellige typer grupper, med ulike funksjoner og betydning. En måte å dele inn grupper på, er å dele inn i primær- og sekundærgrupper. *Primærgrupper* er en viktig faktor i sosialiseringprosessen, og kjennetegnes av nære og personlige bånd, og tilfredsstillende behov som tilknytning, trygghet, vennskap og kjærlighet. Eksempler på primærgrupper kan være familien, eller nære venner og/eller kolleger. *Sekundærgrupper* er derimot ofte større og karakteriseres av at forholdet mellom medlemmene er mer upersonlig, formelt og saksorientert. Dette kan for eksempel være idrettsklubber, foreninger eller politiske partier (Høigaard, 2008). I folkehøgskolen kan den klassen, eller gruppen man er en del av ved første øyekast anses for å være en sekundærgruppe. Allikevel kan det tenkes at den personlige kontakten mellom elevene, særlig de elevene som går i samme klasse, er såpass sterk og personlig, at slike klasser godt kan anses som en primærgruppe. Det er også mulig å dele inn grupper i formelle og uformelle grupper. *Formelle grupper* er som regel dannet fordi de har en bestemt hensikt og et formål, som skoleklasser eller idrettslag. *Uformelle grupper* dannes derimot gjerne spontant og er ofte mer personlig orienterte. Dette kan for eksempel være vennegjenger eller mindre grupper, såkalte *subgrupper*, innad i et idrettslag, skoleklasse eller organisasjon.

En type gruppe som Høigaard (2008) beskriver er *idrettsgruppe*. Dette er en type gruppe som har de samme elementene og egenskapene som grupper generelt, men som også har noen egne karakteristikk som gjør at den skiller seg ut i forhold til andre grupper. Dette handler i korte trekk om at idrettsgrupper gjerne har en kollektiv identitet (en «vi-følelse»), en felles delt målsetning (formål), et strukturert interaksjonsmønster, en strukturell kommunikasjonsmåte, en personlig og oppgavemessig gjensidig avhengighet, og en mellompersonlig tiltrekning. Grunnen til at jeg trekker frem akkurat denne typen gruppe, er at den i stor grad kan ses i sammenheng med de gruppene som har vært grunnlaget for datainnsamlingen i denne oppgaven. De to klassene (sport- og fotballklassen) kan helt åpenbart klassifiseres som idrettsgrupper, da begge klassene består av en gruppe elever som sammen driver med en form for idrett. Det interessante vil her være å se hvilke av de ovennevnte karakteristikkene som er

gjeldende for de to klassene i folkehøgskolen. Er alle karakteristikkene like viktige for folkehøgskolegruppene, eller er noen mindre viktige enn de andre?

2.3.2 Gruppeprosesser

Innad i både større og mindre grupper, vil det alltid foregå ulike gruppeprosesser. En av de mest interessante prosessene er helt klart hvordan ulike grupper dannes, både hvordan helt nye grupper oppstår, men også hvordan det oppstår mindre grupper innad i allerede eksisterende grupper, såkalte *subgrupper*. Høigaard (2008) presenterer flere modeller for gruppeutvikling. Jeg skal ikke presentere alle disse i denne oppgaven, men velger å trekke frem én; Tuckman & Jensens modell for de ulike stadiene i en gruppeutviklingsprosess, vist i tabellen under.

Tabell: Tuckman & Jensens stadier i en gruppeutvikling (Høigaard, 2008:75).

Stadium	Atferd knyttet til samhandlings- og gruppestruktur	Atferd knyttet til gruppens oppgaver
Forming	Utøverne blir kjent med hverandre og blir knyttet til hverandre og til gruppen.	Utøverne klargjør hva som er oppgaven, hvilke strategier som skal brukes, og hva som kreves av hver enkelt.
Storming	Spenninger og konflikter oppstår mellom utøverne og mellom utøvere og trener.	Motstand mot metoder, for eksempel treningsmetoder, spillestil, trener og mål.
Norming	Kohesjonen i gruppen øker. Grupperoller og spillerposisjoner etableres og «besettes».	Samarbeid om oppgavene er i fokus. Utøverne hjelper hverandre.
Performing	Roller og samspill stabiliseres og rettes mot det som skal gjøres.	Lagets energi er rettet mot de oppgaver og utfordringer de står overfor.
Adjourning	Utøvernes kontakt med hverandre minker og den emosjonelle avhengighet mellom dem avtar.	Oppgaven er løst, og de forpliktelser utøverne hadde i forhold til hverandre, opphører.

Om vi forsøker å se denne modellen i en folkehøgskolekontekst, kan vi se at den helt klart er aktuell for de idrettsgruppene som har dannet utgangspunktet for dataene til denne oppgaven. Blant annet vil «Forming»-fasen være gjeldende de første ukene, og kanskje først og fremst den første skoleuka, hvor elevene i klassen skal bli kjent med både skolen, lærerne og medelevene. De tre neste fasene («Storming», «Norming» og «Performing») kan tenkes å være gjeldende gjennom store deler av skoleåret, før den siste fasen, «Adjourning», gjør seg gjeldende ved skoleårets slutt, hvor elevene drar tilbake til sine respektive hjemsteder.

Her har jeg kun presentert én gruppeutviklingsmodell, for å eksemplifisere hvordan en slik modell kan se ut, og for å understreke et viktig poeng; nemlig at utviklingsprosessen i en gruppe går gjennom ulike stadier eller faser. Ifølge Høigaard (2008) kan alle disse fasene oppsummeres i begrepet *gruppesosialisering*, som han trekker frem som en av de viktigste gruppeprosessene. Kort oppsummert handler gruppesosialiseringen om den kontinuerlige sosialiseringen som skjer innad i en gruppe, ved at det kommer nye medlemmer som må sosialiseres inn i gruppen, mens andre medlemmer slutter. I tillegg går sosialiseringen begge veier; medlemmene blir sosialisert av gruppen, samtidig som gruppen påvirkes av de medlemmene som er der. Høigaard (2008) presiserer at «det er de forandringer som skjer utøverne imellom og i deres forhold til gruppen, som betegnes som gruppesosialisering» (s. 85).

For å forklare gruppesosialisering nærmere, trekker Høigaard (2008) frem Moreland & Levines gruppesosialiseringmodell, som beskriver og forklarer et individs prosess gjennom en gruppe. Denne modellen legger vekt på tre grunnleggende og gjensidige prosesser i gruppesosialisering: (1) vurdering, (2) forpliktelse, og (3) rolleovergang. Vurderingen er den kontinuerlige og gjensidige prosessen hvor en person vurderer gruppa, og hvor gruppa vurderer personen. Også forpliktelse er en kontinuerlig og gjensidig prosess, og her handler det om individets evne til å holde ut med gruppen, og gruppens evne til å holde fast ved individet. Rolleovergang handler om de ulike rollene gruppe medlemmene tar på seg i løpet av den tiden de er med i gruppa. Videre legger Moreland & Levine vekt på fem ulike stadier i løpet av gruppesosialiseringen. *Utforskning* er når et individ søker etter en gruppe som passer til individets ønsker og behov. *Sosialisering* er den gjensidige prosessen hvor individet blir sosialisert inn i den nye gruppen, samtidig som individet påvirker gruppen selv. *Opprettholdelse* handler om den rollefordelingen som skjer etter at det nye medlemmet og gruppen har akseptert hverandre. *Resosialisering* skjer når det har skjedd en *avvikelse* (noen er misfornøyd med rolleinnordningen i gruppen), og handler i korte trekk om at gruppen sammen må finne nye løsninger som alle kan være fornøyd med.

Det siste stadiet, *erindring*, handler om tiden etter at et medlem har forlatt gruppen, og hvor begge parter i ettertid kan huske tilbake til den perioden hvor individet var en del av gruppa.

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg trekke frem to viktige aspekter innenfor gruppeutvikling; *roller og normer*. Høigaard (2008) viser til Eskola når han definerer roller som «summen av de forventninger som er rettet mot en person i en bestemt posisjon i en sosial kontekst» (s. 95). Disse forventningene er knyttet til medlemmenes plasser og funksjoner i gruppa, og det vil sjeldent være slik at alle i en gruppe gjør det samme, men at det i stedet forventes at de ulike medlemmene (trenere, lærere, utøvere, elever osv.) har ulike oppgaver i gruppa. Roller kan videre deles inn i *formelle og uformelle* roller. Formelle roller er etablert av gruppa, for eksempel lagkapteinene på et fotballag. Uformelle roller er der derimot noe som utvikler seg som et resultat av gruppens interaksjon. Et eksempel på en uformell rolle, kan være den klassiske «klassens klovn», hvor en elev blir sett på som den som alltid tuller mest av elevene i klassen. Høigaard (2008) presiserer at roller er noe som kan læres, og at læring av roller er «... et samspill mellom utøvernes forventninger, behov og ressurser på den ene siden, og forventninger og krav som stilles til utøverne, på den andre siden» (s. 99). *Normer* fungerer som et slags sett med «kjøreregler» for hva slags oppførsel som forventes og aksepteres i en gruppe. De «utgjør standarder, eller retningslinjer, for hvordan man forventer at utøverne skal oppføre seg» (Høigaard, 2008:110). På samme måte som det finnes både formelle og uformelle roller, finnes det også *formelle og uformelle* normer. Formelle normer er ofte nedskrevet, og de finnes i gruppens regelsystem, altså de bestemmelser eller forskrifter som er vedtatt. Uformelle normer er derimot de uskrevne reglene for hva gruppemedlemmene har lov til å føle, tenke og gjøre i gitte situasjoner. En gruppes normer kan ha flere funksjoner. Blant annet kan normer tilby gruppemedlemmene en referanseramme, altså en felles måte å oppleve og se ting på. I tillegg kan normene gi gruppemedlemmene anvisning på hvilken type atferd som er rett og gal, samt gi medlemmene en identitetsfølelse. Høigaard presiserer at det finnes flere måter for hvordan normer kan oppstå og utvikles. De kan utvikle seg gjennom klare utsagn fra en trener eller lærer, de kan ha sin bakgrunn i allmenne verdier i samfunnet, utvikle seg som følge av spesielle omstendigheter, eller de kan oppstå helt tilfeldig. For å beskrive forholdet mellom roller og normer, siterer jeg Johnson & Johnson (2013):

«... the group's roles and norms structure the interaction among group members. Roles differentiate the responsibilities of group members, whereas norms integrate members efforts into a unified whole».

(Johnson & Johnson, 2013:15)

2.3.3 Konformitet, heterogenitet og homogenitet i grupper

I det siste delkapitlet vil jeg trekke frem tre ulike gruppeprosesser som har innvirkning på både dannelse og opprettholdelse av ulike grupper og subgrupper. Disse er *konformitet*, *heterogenitet* og *homogenitet*. Mens konformitet er en indre prosess hos gruppens medlemmer, handler heterogenitet og homogenitet i denne sammenhengen om likhet og ulikhet innad i gruppene. Konformitet finner sted når gruppens medlemmer gir etter og forandrer atferden eller oppfatningen og godtar gruppenormen som følge av et reelt eller innbilt *gruppepress* (Høigaard, 2008). Dette gruppepresset, samt det enkelte gruppemedlems behov for tilpasning, er det som skaper dette konformitetspresset som videre fører frem til konformitet. Det er samtidig viktig å presisere at det ikke er noe direkte krav om å innrette seg etter presset, det handler i større grad om at et individ gir etter for å bli likt og akseptert i en gruppe. I tillegg kan det å være med i en gruppe styrke vårt selvbilde, noe som gjør at vi i en del sammenhenger er mer tilbøyelige for å gi etter for et opplevd gruppepress, til tross for at dette kan gå imot våre egne meninger og verdier.

Homogene grupper kjennetegnes av at gruppemedlemmene i stor grad representerer en felles likhet og identitet. Heterogene grupper derimot, kjennetegnes av det motsatte, nemlig ulikhet mellom medlemmene i gruppa (Høigaard, 2008). Denne likheten eller ulikheten kan komme i form av for eksempel kjønn, alder, bakgrunn, etnisitet, språk, interesser og meninger. I en homogen gruppe vil gruppemedlemmene ha alle eller flere av disse, og andre lignende egenskaper til felles, mens medlemmene i heterogene grupper vil variere mer når det gjelder medlemmenes ulike egenskaper. Ifølge Johnson & Johnson (2013) fungerer heterogene grupper ofte bedre enn homogene grupper. Dette er blant annet fordi heterogene grupper har en større sannsynlighet for å være kreative, utfordre seg selv, og tilpasse seg når det er hensiktsmessig. Samtidig presiserer Johnson & Johnson (2013) at til tross for at mulighetene er større i heterogene grupper, er denne heterogeniteten utfordrende å håndtere. I verste fall kan heterogenitet føre til vanskeligheter med å utvikle gode relasjoner mellom medlemmene, fordi de har få felles egenskaper. Heterogenitet kan, og vil ofte, også føre til høyere sannsynlighet for konflikter, som kan være skadelig for gruppa om ikke de løses på en god måte. Heterogenitet og homogenitet er interessant også innenfor sosialiseringaspektet. Frønes (2013) peker nemlig på at sosialisering i stor grad dreier seg om en *homogeniseringsproblematikk* og en *differensieringsproblematikk*. Når det gjelder homogeniseringsproblematikken handler dette om hva som gjør medlemmer i en kultur like, mens det innenfor differensieringsproblematikken handler om hvordan ulike kompetanser, verdier, livsløp og personligheter dannes.

3. Metode

I dette kapitlet presenteres oppgavens metodiske design. Innenfor så godt som all samfunnsforskning snakker en gjerne om kvantitative og kvalitative metoder, og at en studie ofte er enten eller, selv om det er fullt mulig å kombinere de to metodene. Mens kvantitative metoder gjerne ønsker å si oss noe om et stort utvalg, ved hjelp av tall og statistikk, har kvalitative metoder som hensikt å fortelle mye om noen få forskningspersoner (Postholm & Jacobsen, 2011), med mål om å gå i dybden på et tema for å kunne forklare fenomener og prosesser nærmere. Hvilken av disse metodene man bestemmer seg for å bruke, eller om man velger å kombinere dem, er et viktig i all samfunnsforskning, og det avhenger først og fremst av oppgavens problemstilling (Grønmo, 1996). For å studere elevkulturendringen ved den aktuelle folkehøgskolen, mente jeg det ville være hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnæringsmåte, etter som oppgavens problemstilling også er klart kvalitativ. Derfor falt valget mitt på en kvalitativ metodisk tilnærming.

Etter man har valgt mellom en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming (eller en kombinasjon) må forskeren velge hvilken eller hvilke metoder han eller hun ønsker å bruke. Også dette valget bør basere seg på det forskningsspørsmålet man ønsker å besvare (Postholm & Jaobsen, 2011). I mitt tilfelle valgte jeg å bruke en kombinasjon av intervju og observasjon. En slik kombinasjon anbefales av Hammersley & Atkinson (2010), på grunn av den fordel den gir ved at dataene fra den ene metoden kan brukes til å belyse dataene fra den andre. Begge disse metodene, og hvordan de ble brukt i dette prosjektet, blir beskrevet i dette kapitlet. I tillegg presenteres folkehøgskolen som en casestudie, og jeg diskuterer muligheter og utfordringer ved feltstudier, som dette prosjektet kan klassifiseres som. Avslutningsvis beskrives transkripsjon og etterarbeid kort, og jeg diskuterer også oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Casestudiet – folkehøgskolen som case

I dette prosjektet har målet vært å beskrive hvordan vi kan forstå elevkulturer blant idrettselever i lys av ulike sosialiseringsperspektiv og gruppeforståelser. For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt å bruke folkehøgskolen som *case*. En casestudie er en empirisk studie, og kan ifølge Michelsen la Cour (2015) betraktes som en metode som handler om å studere et utvalg av fenomener for å skape kunnskap om generelle forhold. Man går altså fra å studere det *spesielle*, for å kunne si noe om det *generelle*. Ifølge Michelsen la Cour (2015) gjør casestudiet det mulig å «(1) at generere ny teori gjennom at studere det unikke, (2) at gjennomføre en analytisk generalisering, og (3) at prioritere kontekstens betydning for genstandsfeltet» (s.

209). Hun mener en av de største utfordringene ved casestudiet er å velge hvilken case man skal bruke i forskningen sin. Dette er en komplisert prosess, og må avgjøres av forskeren, på bakgrunn av hans eller hennes forskningsspørsmål og teorivalg. Kort oppsummert presiserer hun at «udvælgelsen afhænger af formålet med studiet: Hvilket spørsmål skal besvares?» (Michelsen la Cour 2015:213). Det er også viktig å avklare om man skal benytte seg av én eller flere caser, hvilke metodiske framgangsmåter man skal bruke, samt tenke over hvilke datakilder og informanter som best kan belyse oppgavens problemstilling.

I denne studien har jeg altså valgt å benytte meg av en folkehøgskole som case, for å belyse et svært aktuelt tema innenfor idrettspedagogisk forskning. Det er flere årsaker til at jeg valgte akkurat folkehøgskolen som case. For det første er folkehøgskolen en relativt snever forskningsdisiplin, det finnes lite forskning på området. For det andre er ungdommene som går på folkehøgskole i en interessant livsfase, hvor folkehøgskoleåret kan ses på som en kort overgangsfase mellom skole og jobb/utdanning, et slags «mellomår» før ungdommene skal velge hva de skal gjøre i livet. I tillegg er folkehøgskolen et utrolig interessant skoleslag, hvor elevene ikke bare tilbringer tid sammen i undervisningssammenheng, men også på fritiden, og i stor grad tilbringes også denne fritiden sammen med lærerne. Dette byr på mange interessante innfallsvinkler fra et idrettspedagogisk perspektiv. Michelsen la Cour (2015) anbefaler casestudiet sterkt, og mener styrken i studiet ligger i at det vi blir klokere på gjennom casestudiet, kan bidra til å skape nye teoretiske antagelser om det fenomenet vi undersøker. Samtidig finnes det ifølge henne også en klar svakhet ved casestudiet, i likhet med alle kvalitative undersøkelser, nemlig at det alltid vil oppstå uklarheter, og hvor forskerens forståelse spiller en viktig rolle.

3.2 Feltstudier – muligheter og utfordringer

Dette forskningsprosjektet, med dets tilhørende metodiske framgangsmåter, kan beskrives som en *feltstudie*. Begrepet kan også beskrives som *feltarbeid* eller *feltforskning*. Hammersley & Atkinson (2010) definerer feltforskning som en bestemt metode eller en type metoder som innebærer «at feltforskeren åpent eller skjult deltar i folks dagligliv over en lengre periode» (s. 31). I mitt tilfelle valgte jeg å gjennomføre en åpen feltstudie. Det var aldri noe alternativ å gjennomføre en skjult feltstudie, da denne metodiske framgangsmåten har noen åpenbare etiske problemstillinger knyttet til seg. Jeg ser det heller ikke som sannsynlig at folkehøgskolen jeg besøkte ville vært like positivt innstilt til å være med i forskningsprosjektet om min rolle skulle vært skjult for elevene og/eller lærerne og de andre ansatte. Når en gjennomfører en åpen feltstudie, hvor ens rolle som forsker er kjent for de menneskene man undersøker i et gitt miljø,

oppstår det relasjoner mellom forskeren og de menneskene forskeren undersøker. Dette kaller Hammersley & Atkinson (2010) for *feltrelasjoner*.

Feltrelasjonene som oppstår mellom forskeren og forskningspersonene er en naturlig og nødvendig del av alle feltstudier. Ifølge Hammersley & Atkinson (2010) vil mennesker i et utvalgt miljø alltid forsøke å plassere forskeren (*etnografen*) innenfor rammene av sine egne erfaringer. De legger også vekt på at selv i miljøer hvor forskningspersonene er godt kjent med samfunnsforskning, vil de være mer opptatt av hva slags *person* forskeren er, enn av selve forskningen. Generelt er det viktig at forskeren er bevisst på sin egen rolle, og på hvilket inntrykk man gir til forskningspersonene gjennom det man sier og gjør. Dette var et aspekt jeg var svært bevisst på, både i forkant og underveis i forskningen. Overfor de ansatte ønsket jeg å tydeliggjøre at jeg ikke var til stede for å evaluere skolen og de ansatte på noen som helst måte, men at jeg var interessert i hvordan elevkulturen ved skolen endret seg i takt med ulike sosialiseringprosesser. Når det gjaldt min rolle ovenfor elevene ønsket jeg at de ikke skulle føle seg ukomfortable med min tilstedeværelse. Jeg forsøkte derfor å være åpen ovenfor elevene, ved å forklare hvem jeg var, hva jeg studerte, og hvorfor jeg var til stede på skolen under de to ukene. Jeg fortalte også elevene at jeg for noen år siden hadde vært i samme situasjon som de, som folkehøgskoleelev. I tillegg presiserte jeg ovenfor både ansatte og elever at de ville anonymiseres i selve forskningsrapporten, og at lydopptak og lignende ville bli slettet etter at masteroppgaven var levert.

Hvilken bakgrunn forskeren har, kan også være med på å påvirke de relasjonene som skapes mellom forsker og forskningspersoner. Viktige trekk som omhandler forskerens bakgrunn kan for eksempel være kjønn, etnisitet, religion og alder. Særlig alder er interessant, og kan ofte være et viktig trekk hos forskeren når det gjelder å skape relasjoner med forskningspersonene. Selv om det ikke alltid er tilfelle, fremhever Hammersley & Atkinson (2010) at feltstudier ofte appellerer til yngre forskere. Dette mener de kan være både fordi yngre personer har mer tid til å drive feltarbeid, men også fordi «yngre mennesker har lettere for å innta den «ukyndige» holdningen som en «utenforstående» eller «marginal» person må ha» (Hammersley & Atkinson 2010:125). I mitt tilfelle tror jeg alderen min (25 år) var en fordel. Å være en eldre deltakende observatør kunne muligens føltes merkelig eller ukomfortabelt for elevene, og at det for elevene føltes mer naturlig at jeg var tilstede på skolen og i undervisningen når aldersforskjellen mellom oss ikke var mer enn ca. fem år. Samtidig følte jeg heller ikke at alderen min gjorde at jeg opplevde en manglende respekt eller lignende fra de ansatte ved skolen.

Hammersley & Atkinson (2010) anbefaler at feltforskere bør innta en rolle under feltstudiet hvor de finner en balanse mellom nærhet og fremmedhet, ved at man ikke distanserer seg fullstendig fra de personene man undersøker, men at man heller ikke blir for nære disse personene. Klarer man som forsker å finne denne balansen mellom nærhet og fremmedhet, oppnår man også en balanse mellom tillit og gjensidig respekt. Hammersley & Atkinson mener dette oppnås best gjennom åpen deltakende observasjon, som var min metodiske tilnærming til dette prosjektet. Jeg fant det derimot noe utfordrende å opprettholde denne balansen. I begynnelsen var det vanskelig å oppnå full tillit blant elevene. Dette ble derimot enklere etter hvert, da elevene virket å føle seg mer komfortable ovenfor meg om forsto min rolle bedre. Mot slutten av det andre besøket følte jeg derimot at det ble et litt for «vennskapelig» forhold mellom meg og enkelte av elevene, og at det faktisk at jeg var der for å forske virket å være litt glemt for disse elevene. Jeg tror derfor det var en riktig avgjørelse å avslutte feltarbeidet da jeg gjorde det.

Det er tydelig at feltstudier byr på mange spennende muligheter. For det første får man som forsker et unikt innblikk i kulturen til et utvalg mennesker i en eller annen form for sosial situasjon, gjennom tilstedeværelse og ved at man lever sammen med de personene man forsker på. Det gir også store metodiske muligheter, hvor man som forsker kan benytte seg av både kvantitative og kvalitative metoder, som spørreskjemaer, intervjuer eller observasjon, for å undersøke forskningens tematiske utgangspunkt. Samtidig finnes det også noen åpenbare utfordringer ved bruk av feltstudier. Jeg har tidligere nevnt at forskerens bakgrunn, som kjønn, etnisitet, religion og alder, kan være med på å påvirke de relasjonene som skapes mellom forskeren og forskningspersonene. Hammersley & Atkinson (2010) trekker frem at forskeren, med sin forståelse og tilstedeværelse, alltid vil være med på å påvirke hvordan dataene i datainnsamlingen produseres. De mener ikke at dette er en feilkilde som må, eller kan, fjernes, men at det er et aspekt som forskeren må være bevisst på under hele forskningsperioden.

3.3 Observasjon

Observasjon brukes som metode både i kvantitativ og kvalitativ forskning. Da dette er et kvalitativt forskningsprosjekt, er det den *kvalitative observasjonsmetoden* som danner grunnlaget for dette delkapitlet. Hensikten med å bruke observasjon er å se hvordan mennesker opptrer i ulike sammenhenger (Jacobsen, 2015). Bjørndal (2012) forstår observasjon som oppmerksom iakttagelse, og noe som gjør det lettere å legge forholdene til rette for læring og utvikling. Han skiller mellom observasjon av første orden og observasjon av andre orden. Observasjon av første orden vil si at en utenforstående (for eksempel en elev, student eller lærer)

observerer en pedagogisk situasjon og har observasjon som eneste primære oppgave. Observasjon av andre orden er observasjon hvor observatøren selv er med i den pedagogiske situasjonen som han eller hun observerer. Ifølge Ottesen (2015) kjennetegnes observasjon av at:

«... forskeren ved at observere og/eller delta i livet blandt en udvalgt gruppe mennesker i deres egne «naturlige omgivelser» forsøger at forstå og fortolke deres oplevelser og handlinger set gennem de berørte personers egne øjne».

(Ottesen, 2015:121).

Observasjon handler altså om å observere hva mennesker *gjør* i ulike situasjoner. Der Bjørndal (2012) bruker begrepet *observasjon av andre orden*, introduserer Ottesen (2015) begrepet *deltagende observatør* for å beskrive den samme observasjonsmetoden. Denne rollen som deltagende observatør er ifølge Ottesen (2015) særlig godt egnet til å analysere komplekse former for symbolsk interaksjon, samt hvordan denne interaksjonen endrer seg over tid. Hun presenterer i denne sammenhengen fire ulike feltroller, som varierer ut fra i hvor stor grad forskeren er deltagende i de situasjonene som observeres. De to mest vanlige av disse feltrollene er en observatør som deltar, eller en deltaker som observerer. Disse to feltrollene er relativt like, men der deltakeren som observerer i større grad tillater seg å være nysgjerrig og spørrende, og forsøker å bygge opp tillit til informantene over tid, er observatøren som deltar noe mer distansert, og hans eller hennes kontakt med informantene er mer formell og kortvarig. For mitt vedkommende ønsket jeg å ha en rolle som var et sted midt mellom disse to feltrollene. Jeg ønsket å ha en åpning og nysgjerrig holdning ovenfor både elever og ansatte, og at de skulle føle tillit ovenfor meg. Samtidig ønsket jeg også å ha en viss profesjonell avstand til både elever og ansatte, av hensyn til forskningsprosjektet.

Det finnes både muligheter og utfordringer ved å benytte seg av observasjon som metode. En av fordelene ved observasjon er ifølge Tjora (2013) at man får et innblikk i *hva* folk gjør, i motsetning til for eksempel *intervju*, hvor man får et innblikk i hva folk *ønsker* å gjøre. Men det finnes også noen utfordringer ved observasjon som metode, blant annet at det er observatøren selv som velger hva man vil se, og det vil kanskje ikke alltid være slik at man får med seg det viktigste som skjer. Ottesen (2015) påpeker at deltagende observasjon aldri kan være helt objektiv, og at dette er noe forskeren må være klar over. Jacobsen (2015) fremhever valg av både sted, tidspunkt og hvilke situasjoner vi velger å observere som helt essensielt, og at dette er noe som alltid bør være tett knyttet til problemstillingen.

3.3.1 Observasjonsguide

Ottesen (2015) trekker frem *observasjonsguide* som et nyttig hjelpemiddel når en skal bruke observasjon som metode. Observasjonsguiden kan fungere som en slags støtte for forskeren under observasjonene, og kan for eksempel beskrive de fysiske omgivelsene (sted, areal, lys, innredning etc.), de menneskelige aktørene (antall tilstedeværende, alder, kjønn etc.) og/eller aktiviteten og relasjonene mellom deltagerne. For min del var jeg særlig interessert i dette siste aspektet når jeg gjennomførte mine observasjoner. Ottesen (2015) anbefaler også at man som forsker har gjentatte observasjoner, gjerne over lengre tid, for at man skal kunne oppnå nok data. Observasjon er ifølge henne en metode som krever tid, tilstedeværelse og engasjement fra forskeren. Videre presiserer hun at beskrivelsene av observasjonene skal være så detaljerte at andre som leser dem skal kunne føle at de selv har observert de situasjonene som beskrives. Dette var en av mine største utfordringer ved dette prosjektet, da jeg fant det svært vanskelig å beskrive situasjonene på en slik presis måte.

Jeg utarbeidet to observasjonsguider til dette prosjektet, én for hvert av de to besøkene jeg gjennomførte ved folkehøgskolen. Mens den første bar preg av at jeg ikke hadde dannet meg et klart bilde av hva jeg ville se, var den andre observasjonsguiden noe mer spisset i form av hva jeg *trodde* jeg kom til å observere ved det andre besøket. Ved begge besøkene var jeg først og fremst ute etter å observere ulike *situasjoner*, og da særlig situasjoner som oppstod mellom rektor/lærere og elevene, og elevene imellom. Slike situasjoner kunne være blant annet muntlige henvendelser, informasjonsgivning, konflikter, kjeft/irrettesettelser, individuelle tilbakemeldinger/feedback, oppmuntring, kroppskontakt, kroppsspråk eller samarbeid. I observasjonsguiden laget jeg én kolonne hvor jeg beskrev situasjonene så nøye som mulig, og én kolonne hvor jeg skrev ned tidspunktet for den aktuelle situasjonen. Jeg hadde også på forhånd laget noen stikkord i de to observasjonsguidene, for å hjelpe meg å legge merke til de interessante situasjonene som kunne oppsto. Begge observasjonsguidene er lagt ved som vedlegg.

3.3.2 Logg

Å skrive logg eller feltdagbok kan være et nyttig verktøy når man gjennomfører observasjonsstudier, og støttes sterkt av blant andre Ottesen (2015) og Hammersley & Atkinson (2010). Hammersley & Atkinson (2010) mener at logger og dagbøker er nyttige måter å innhente informasjon på, og at de kan brukes til å plukke opp detaljer ved daglige sosiale begivenheter, som ikke kommer like lett fram ved personlige intervjuer eller andre datainnsamlingsmetoder. Ifølge Ottesen (2015) er det essensielle med loggføring at man

bearbeider de mer overordnede beskrivelsene, til mer presise beskrivelser. Dette gjør man ved å bearbeide de observasjonsnotatene man har, til mer detaljerte beskrivelser i loggen. Jeg skrev logg hver kveld under begge besøkene. Her forsøkte jeg å gjøre om observasjonsnotatene mine fra den aktuelle dagen, og renskrive de til mer detaljerte beskrivelser av de ulike situasjonene jeg hadde observert. I loggen skrev jeg også ned noen korte notater om den aktuelle dagen; hva som hadde skjedd, hvilke aktiviteter elevene hadde vært med på og lignende.

3.3.3 Første og andre besøk

Jeg gjennomførte observasjoner ved begge besøkene. Under begge besøkene var jeg med som en deltakende (i varierende grad) observatør i linjetimene til sport- og fotballklassen. Under det første besøket besto dette av to linjetimer i sportsklassen og to linjetimer i fotballklassen. Her var jeg ute etter noen konkrete situasjoner, først og fremst de som handlet om elevene, hvordan de reagerte på ulike hendelser, og hvilke relasjoner som oppsto mellom elever og lærerne. Jeg skrev ned enkle og korte observasjonsnotater på mobiltelefon underveis. Dette forsøkte jeg å gjøre så diskret som mulig. Under det første besøket var jeg opptatt av å observere hvordan elevene sosialiserte seg, og hvordan skolen la til rette for dette. Derfor observert jeg også åpningsdagen til skolen, da jeg hadde en tro på at det kunne oppstå interessante situasjoner på akkurat denne dagen. Her så jeg etter hvordan elevene dannet grupper, og om det var noen faktorer som virket å være avgjørende for denne prosessen. Jeg så også på lærerne, og hvordan de oppførte seg ovenfor elevene, og hvordan elevene reagerte på de ulike tilnærmingene som ble gjort av lærerne. Under det første besøket var det vanskelig å begrense seg i forhold til antall situasjoner som ble skrevet ned. Det var flere årsaker til dette. For det første var det mye som skjedde den første uken, og i frykt for å gå glipp av noe, var jeg noe ukritisk i forhold til hvilke situasjoner jeg skrev ned i observasjonsguiden. For det andre var jeg på forhånd usikker på *hva* jeg kom til å se, og for det tredje har jeg begrenset erfaring med bruk av observasjon som metode.

Da jeg besøkte folkehøgskolen for andre gang, følte jeg selv jeg var bedre forberedt på observasjonen enn det jeg var under det første besøket. Jeg hadde fått bearbeidet både inntrykkene og det som jeg hadde observert og erfart fra det første besøket, og hadde på forhånd utarbeidet noen hypoteser rundt hva jeg *trodde* jeg kom til å observere under det andre besøket. Situasjonene jeg var ute etter var blant annet konflikthåndtering, elevreaksjoner, eksempler på individuelle tilrettelegginger og tilbakemeldinger, relasjoner mellom lærere og elever, og elevene imellom. Observasjonene ble gjennomført på samme måte som under det første besøket, hvor jeg var med som deltakende observatør i linjetimene til sportsklassen og

fotballklassen. Også denne gangen observerte jeg to linjetimer i begge klassene, og tok notater med mobiltelefonen underveis i timene. Disse notatene ble så renskrevet i observasjonsloggen på slutten av dagen.

3.4 Intervju

I tillegg til å observere, gjennomførte jeg også kvalitative *intervjuer* i løpet av de to besøkene. Som jeg var inne på innledningsvis i metodekapitlet har oppgavens problemstilling en klart kvalitativ tilnærming, og kvalitative intervjuer kan derfor egne seg godt til å besvare problemstillingen. Intervju er en hyppig brukt metode innenfor kvalitativ forskning. Formålet med et intervju er ifølge Dalen (2004) å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Et kvalitativt intervju egner seg derfor spesielt godt til å få innsikt i informantenes «egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2004:15). Ifølge Postholm & Jacobsen (2011) handler intervju om at forskeren vil innhente informasjon i møte med en annen eller flere personer. Disse personene er noen som kan bidra med informasjon, slik at endring og forbedring av praksis er mulig. Intervju kan blant annet få fram menneskers motiver for deres handlinger, ved at disse menneskene får mulighet til å forklare hvordan de opplever gitte situasjoner, og forklare hvorfor de handler som de gjør i gitte situasjoner og kontekster. Et kvalitativt intervju er en grundig planlagt forskningsmetode, som utføres systematisk, og består av en samtale som har en klar dagsorden og et på forhånd gitt fokus (Thing & Ottesen, 2015). Det kvalitative intervjuet deles gjerne i tre intervjuformer, ut fra graden av struktur i intervjuet; *strukturert*, *semistrukturert* (eller *halvstrukturert*) og *ustrukturert*. I dette prosjektet har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det inneholder forberedte spørsmål, i form av en slags mal, men som samtidig er åpen for nye samtaleemner og/eller tilleggs- eller utdypningsspørsmål som kan oppstå i løpet av intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011; Thing & Ottesen, 2015).

Intervju som forskningsmetode har noen åpenbare muligheter, ved at en kan oppnå kunnskap om et fenomen, som for eksempel kvantitativ statistikk ikke vil kunne vise. Blant annet kan du som intervjuer lettere få øye på informantenes perspektiv enn det du vil kunne gjøre ved å undersøke statistiske analyser. I tillegg gis det rom for fleksibilitet, for å prøve ut forståelse og oppklare eventuelle misforståelser. Men det finnes også en del utfordringer ved bruk av intervju som metode, blant annet at intervjuer kan kreve mye tid, både i form av forberedelser, gjennomføring og bearbeiding. I tillegg gjør intervju at du ofte bare har mulighet til å intervju et begrenset antall personer, og valg av informant(er) blir derfor viktig (Bjørndal, 2012). Thing

& Ottesen (2015) beskriver ulike utfordringer ved intervjuer som *fallgruver* og nevner blant annet at en av de mest vanlige fallgruvene er at forskere og studenter ofte kan ha en tendens til å «tale ned til folk» (s. 96). Dette vil innebære at man som forsker må være bevisst på hvordan man formulerer spørsmålene slik at de er forståelige for informanten, og at man er åpen og empatisk ovenfor informanten og hans eller hennes meninger. Det kan også være utfordrende å ha informanter som er vanskelig å få i samtale, eller på den andre enden av skalaen, informanter som prater for mye.

En annen viktig faktor å være klar over er den særegne sosiale situasjonen som oppstår i intervjusituasjonen. Ifølge Thing & Ottesen (2015) består denne situasjonen av ulike sosiale relasjoner, som alle er preget av ulike maktforhold. Forskningsintervjuet er nemlig en iscenesatt samtale med et helt konkret formål, og hvor forskeren er den som setter dagsordenen. I et intervju snakker man gjerne om to ulike roller; *intervjueren* og *informanten*. Intervjueren styrer samtalen og dens forløp, mens informanten besvarer intervjuerens spørsmål, og reflekterer rundt sine egne oppfatninger. Det er ifølge Thing & Ottesen (2015) viktig å være klar over at man som intervjuer er medskaper av samtalen, og at man forsøker å ha en balanse mellom *nærhet* og *distanse* til informanten. Relasjonene mellom intervjueren og informanten kan også påvirkes av faktorer som klær, kjønn, alder og etnisitet. Jeg forsøkte derfor å kle meg så normalt og nøytralt som mulig under intervjuene. Kjønn, alder og etnisitet er gitte forutsetninger som ikke kan endres, men det er likevel viktig å være klar over at dette kan påvirke de ulike relasjonene som oppstår.

3.4.1 Individuelle intervju med rektor og lærere

For å få et innblikk i den gjeldende skolekulturen ved folkehøgskolen, og for å forstå det elevarbeidet som ble gjort fra skolens side, valgte jeg å gjennomføre individuelle intervjuer med skolens rektor og to av lærerne. De to lærerne var lærere og linjeansvarlig for henholdsvis sports- og fotballinje ved skolen. Jeg gjennomførte intervjuer med både rektor og de to lærerne under begge besøkene. Under det første besøket var jeg interessert i å finne ut hvordan informantenes oppfatning av den gjeldende skolekulturen var, og hvordan de jobber med elevene når de er på skolen. Under det andre besøket var jeg interessert i å høre hvilken oppfatning informantene hadde om den elevkulturen som nå var gjeldende på skolen, hvordan den eventuelt hadde endret seg i løpet av ukene som hadde gått, og om det var noen spesielle utfordringer eller andre faktorer som rektor eller lærerne hadde lagt merke til. Postholm & Jacobsen (2011) mener det individuelle intervjuet er sterkt når det gjelder å få fram hvordan den enkelte oppfatter en situasjon, og hvordan han eller hun fortolker virkeligheten. Noen av

utfordringene kan derimot være at det er ressurskrevende, og at det ofte er svært mye informasjon som kommer fram i løpet av samtalen.

Ved å intervju rektor, og lærerne ved to linjene jeg skulle observere (sport og fotball), har jeg foretatt et *strategisk utvalg*. I motsetning til et *tilfeldig utvalg*, bygger ikke et strategisk utvalg på tilfeldighetsprinsippet, men derimot på “systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut i fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant” (Grønmo, 2004:88). Thing & Ottesen (2015) fremhever bruk av et strategisk utvalg som positivt, og mener at utvelgelsen av informanter bør skje strategisk på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Det var derfor jeg valgte å intervju de informantene jeg gjorde, da jeg antok at rektor ville ha et overordnet bilde av skolen og elevkulturen som en helhet, mens jeg antok at de to lærerne i tillegg ville ha en dypere forståelse av elevkulturen på deres respektive linjer.

Intervjuene med rektor ble gjennomført på hans kontor, mens intervjuet med lærerne ble gjennomført på lærerværelset eller på den ene lærerens kontor. Alle seks intervjuene hadde en varighet på ca. 30 minutter. Jeg benyttet meg av lydopptak mens jeg gjennomførte intervjuene. Jeg hadde på forhånd søkt NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning av prosjektet. Å kunne ta lydopptak var en stor fordel, siden det gjorde at jeg ikke var avhengig av å ta notater under intervjuene. Å ta notater mens man gjennomfører et intervju kan føre til at samtalen mellom intervjuer og informant ikke får den naturlige flyten som er ønskelig (Postholm & Jacobsen, 2011). I etterkant ble intervjuene transkribert. De transkriberte intervjuene ble så analysert ved hjelp av en temasentrert analyse, som forklares nærmere i delkapittel 3.5.

3.4.2 Fokusgruppeintervju med elevene

I tillegg til de individuelle intervjuene med rektor og de to lærerne, gjennomførte jeg fokusgruppeintervjuer med et utvalg av elevene på sport- og fotballinja. Ifølge Nielsen & Thing (2015) er det viktig å skille mellom *gruppeintervju* og *fokusgruppeintervju*. Mens det i gruppeintervjuer er høy interaksjon mellom intervjuer og informanter, er fokuset i fokusgruppeintervjuer i større grad på interaksjonen *mellom* informantene. Dette var en viktig faktor i utformingen av intervjuguidene til mine fokusgruppeintervjuer, da jeg ønsket samtaler og diskusjoner blant elevene, og at jeg selv skulle ha en rolle som ordstyrer. Rollen som intervjuer/ordstyrer er særdeles viktig i alle former for gruppeintervjuer, og ifølge Postholm & Jacobsen (2011) stiller gruppeintervjuer store krav til intervjueren, da det under slike intervju kan oppstå uheldige gruppeprosesser, som at noen i gruppen dominerer, eller at diskusjoner

eller utdypninger kan ende i krangel. Nielsen & Thing (2015) mener det er helt avgjørende at intervjueren i et fokusgruppeintervju har gode ferdigheter innen gruppeledelse og gruppedynamikk. En utfordring ved intervjuformen kan også være at man som forsker må begrense seg til relativt få spørsmål og temaer, samt at forskeren kan risikere å gå glipp av interessante detaljer som kun kan oppnås ved bruk av individuelle intervjuer.

Men til tross for at fokusgruppeintervjuer kan by på en del sentrale utfordringer, tilbyr metoden flere spennende muligheter. Gjennom fokusgruppeintervju kan forskeren oppnå kunnskap om hvordan sosialt liv utspiller seg i konkrete situasjoner. Dette gjøres gjennom samtaler og meningsutveksling mellom et utvalg informanter, som gjør at man kan undersøke sosiale gruppers fortolkninger, interaksjoner og normer (Nielsen & Thing, 2015). Av denne årsak passer fokusgruppeintervjuet godt for oppgavens problemstilling, da jeg ønsket at elevene skulle få komme med sin opplevelse av skolens gjeldende elevkultur, og reflektere rundt hvordan denne kulturen hadde endret seg i løpet av ukene som var gått. Jacobsens (2015) hovedargument for å bruke fokusgruppeintervjuer er nettopp dette, at noen problemstillinger passer godt til å belyses ved hjelp av fokusgruppeintervju som metodisk framgangsmåte. Ifølge Nielsen & Thing (2015) har også fokusgruppeintervjuet en kulturavdekkende relevans, etter som det kan hjelpe til med å belyse bestemte kulturelle normer. Jacobsen (2015) mener at «det som gjør fokusgrupper overlegne i forhold til de individuelle intervjuene, er at de får fram *hvorfor* mennesker har et spesielt synspunkt» (s. 160).

Når det gjaldt utvalget for fokusgruppene, gjorde jeg også her et strategisk utvalg, ved at jeg bestemte meg, i samråd med de to lærerne på sport- og fotballinja, for hvilke elever som best kunne belyse problemstillingen og gi meg mest mulig informasjon om temaene. Nielsen & Thing (2015) forsvarer et strategisk utvalg i fokusgruppeintervjuer, så lenge forskeren har tenkt gjennom hvilke informanter som best kan belyse problemstillingen. Jacobsen (2015) kaller dette for en *formålsrettet utvalgsmetode*, hvor det viktigste utvalgsriteriet blir hvilke informanter som kan gi mye og god informasjon. Gruppestørrelse og gruppesammensetning er også to viktige faktorer som påvirker meningsutvekslingen i fokusgruppeintervjuer (Jacobsen, 2015; Nielsen & Thing, 2015), og dette var derfor noe jeg ville være bevisst på under intervjuene. Mens elevgruppen fra sportslinja var mer heterogen (to jenter og én gutt), var elevgruppen fra fotballinja mer homogen (tre gutter). Jeg ønsket å ha små fokusgrupper, et valg som støttes av både Nielsen & Thing (2015) og Jacobsen (2015), og bestemte meg derfor for å ha tre elever i hver gruppe. Begge intervjuene ble gjennomført i et grupperom på skolen, og varte i ca. 30 minutter. Elevene fikk spørsmål om hvordan de opplevde elevmiljøet på skolen,

hvilket forhold de hadde til lærere og medelever, hvordan de oppfattet skolen, og hvordan de hadde det på sine respektive linjer. I likhet med de individuelle intervjuene, ble det også gjort lydopptak under fokusgruppeintervjuene. Intervjuene ble i etterkant transkribert, og analysert ved hjelp av en tematisk analyse.

3.4.3 Intervjuguider

I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2004). En intervjuguide omfatter, ifølge Dalen (2004), sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. Det er viktig å utarbeide temaer og spørsmål mens man hele tiden har studiens problemstilling i bakhodet. Det er vanlig å begynne intervjuet med noen innledende spørsmål, for å skape tillit mellom informanten og intervjueren, og for at informanten skal føle seg rolig og avslappet. Deretter vil det være naturlig å stille spørsmål som er mer knyttet opp mot oppgavens problemstilling. Det er viktig å stille åpne spørsmål, slik at informanten utdyper svarene sine og forklarer, i stedet for at informanten vil gi «ja» eller «nei»-svar. En intervjuguide kan ses på som en plan for intervjuet, og skal fungere som mal for de temaene som man bør være innom i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011). Ifølge Thing & Ottesen (2015) er intervjuguiden et resultat av den «omsættelsesprosess» (s. 92) man gjør som forsker når man skal lage spørsmål på bakgrunn av oppgavens problemstilling. I et semistrukturert intervju sikrer en intervjuguide at intervjuet har en viss form for struktur, at intervjueren kommer inn på alle de relevante temaene, samtidig som det gir plass for nye aspekter som kommer fram av det informantene svarer (Nielsen & Thing, 2015).

I dette prosjektet lagde jeg fem ulike intervjuguider; to intervjuguider for de to intervjuene med rektor, to intervjuguider for intervjuene med de to lærerne, og én intervjuguide for fokusgruppeintervjuet med de to elevgruppene. Intervjuguiden for det første intervjuet med rektor, og intervjuguiden for de første intervjuene med de to lærerne, inneholdt tre overordnede temaer, som igjen inneholdt ulike spørsmål. Dette var (1) *rekrutteringsprosesser*, (2) *elevarbeid*, og (3) *ungdomskultur*. Begge intervjuguidene inneholdt også noen åpnings- og avslutningsspørsmål. Før det andre besøket ble intervjuguidene med både rektor og de to lærerne justert i forhold til at oppgavens fokus og problemstilling endret seg noe. Intervjuguidene inneholdt også denne gangen tre hovedtemaer, med ulike spørsmål. Dette var (1) *miljøet på skolen*, (2) *elevmiljøet*, og (3) *idrett og fysiske aktiviteter*. I likhet med intervjuguidene fra det første besøket, inneholdt også disse intervjuguidene noen åpnings- og avslutningsspørsmål. Intervjuguiden til elevgruppene inneholdt de samme temaene som

intervjuguidene for andregangsintervjuene med rektor og lærerne, men spørsmålene var noe annerledes. Mens spørsmålene som ble stilt til rektor og lærerne var noe mer strukturerte, var spørsmålene jeg stilte til elevene mer åpne, da jeg her ønsket mer samtale og diskusjoner. Intervjuguidene er lagt ved som vedlegg.

3.5 Transkripsjon og etterarbeid

I etterkant av begge besøkene gjensto det betydelige mengder etterarbeid, i form av både transkribering og renskrivning av intervjuer og observasjonsnotater. Etter de to besøkene satt jeg igjen med enormt datamateriale, som det både var komplisert og tidkrevende å transkribere og analysere. Alle intervjuene ble transkribert, og observasjonsnotatene ble renskrevet til et samlet observasjonsdokument. Deretter begynte jeg å analysere datamaterialet. Jeg benyttet meg av en tematisk analyse, hvor jeg på forhånd laget tre kategorier basert på oppgavens problemformulering; (1) sosialisering og elevarbeid, (2) gruppedynamiske forståelser, og (3) idrett og fysiske aktiviteter. Deretter plukket jeg ut sitater og observasjonsnotater som passet inn i de ulike kategoriene. Under analysen hadde jeg hele tiden oppgavens problemstilling i tankene, og forsøkte å finne sitater fra informantene, og situasjoner jeg har observert, som kan være med på å belyse hvordan elevkulturen blant idrettslever i folkehøgskolen endres som følge av ulike sosialiseringprosesser.

Jeg har tidligere nevnt at det er flere etiske hensyn som forskeren må være bevisst på under forskningsperioden, og det samme gjelder for arbeidet som gjøres med datamaterialet i ettertid. Ifølge Postholm & Jacobsen (2011) må man som forsker behandle informasjon med forsiktighet både i løpet av datainnsamlingen og når materialet skal presenteres for andre, enten muntlig eller skriftlig. Etiske prinsipper blir slik en viktig del av både prosessen og i fremstillingen av arbeidsprosessen i etterkant. Det var derfor viktig at jeg forsikret meg om at jeg ikke hadde misforstått eller feilsitert rektor og lærerne. Derfor fikk både rektor og de to lærerne tilsendt en kopi av de utvalgte sitatene som var deres egne, for på den måten å sikre at det ikke kommer ut informasjon fra informantene som ikke stemmer, eller som informantene ikke kan stå inne for, eller som på en eller annen måte kan skade den aktuelle folkehøgskolen.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og *reliabilitet* er to viktige begreper i samfunnsvitenskapelig forskning, og enhver undersøkelse bør inneholde en diskusjon om den er reliabel og valid. Validitet handler om *nøyaktighet* og sier noe om vi måler det vi faktisk ønsker å undersøke, mens reliabilitet handler om *konsistens*, som vil si at vi har en forventning om at det ikke vil bli funnet forskjellige

resultater om noen gjennomfører de samme undersøkelsene med de samme metodene (Nardi, 2014). Validitet vil si at vi oppnår resultater på det vi faktisk vil undersøke, mens reliabilitet betegner pålitelighet og stabilitet i undersøkelsesmetodene over tid (Germeten & Bakke, 2013). Felles for både validitet og reliabilitet er at begge brukes til å vurdere kvaliteten til et mål (Ringdal, 2013). Oppgavens validitet styrkes av at prosjektet har bestått av en ganske omfattende feltstudie, med et godt metodisk design. Ved å ikke bare observere og gjennomføre intervjuer med forskningspersonene, men ved å faktisk være til stedet ved folkehøgskolen og delta i det sosiale livet som foregår der, styrker det mulighetene for å samle inn data som besvarer oppgavens problemstilling. Samtidig gjør en feltstudie at man opplever mye, og tar inn mange forskjellige inntrykk, hvor ikke alt nødvendigvis trenger å være like relevant for prosjektet. Dette kommer blant annet til syne i form av de noe endrede fokusområdene fra det første til det andre besøket. Jeg mener likevel at jeg, ved å besøke skolen to ganger, samt gjennom mine observasjoner og intervjuer, med godt forberedte observasjons- og intervjuguider, har klart å samle inn data som er relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Når det gjelder reliabiliteten i oppgaven, styrkes den først og fremst av oppgavens metodiske design. Ved å gjennomføre en *metodetriangulering*, hvor jeg både har observert og intervjuer elever, lærere og rektor, har jeg styrket oppgavens pålitelighet betraktelig. Samtidig kunne denne oppgaven ha blitt ytterligere styrket av å ha et sammenligningsgrunnlag. Oppgavens reliabilitet kunne vært styrket om jeg hadde gjennomført en komparativ studie, for eksempel ved å gjøre feltstudier ved en annen folkehøgskole eller en skole av et annet skoleslag. Jeg valgte derimot å ikke gjøre dette, både på grunn av begrensede ressurser og tid, men også fordi jeg trodde jeg kom til å oppnå tilstrekkelig mengde data fra den ene folkehøgskolen, som ville være nok til å besvare oppgavens problemstilling.

4. Resultater

For å presentere resultatene fra datainnsamlingene fra de to feltbesøkene har jeg valgt å dele dette kapitlet i to delkapitler, ett for hvert av de to besøkene. I utvelgelsen av resultatene har jeg brukt en temasentrert kategoriinndeling, for å få en oversikt over det store datamaterialet, samtidig som det har gjort det enklere å velge ut de dataene som besvarer problemstillingen. Datamaterialet har blitt kategorisert inn i tre ulike tematiske kategorier. Den første av disse kategoriene har handlet om de sosialiseringssprosessene som er og/eller har vært til stede i folkehøgskolen, samt det elevarbeidet som folkehøgskolen gjør. Den andre kategorien har tatt for seg de ulike gruppeforståelsene som har kommet til uttrykk gjennom arbeidet med både datainnsamling og analysering av dette materialet, med et særlig vekt på homogene og

heterogene gruppeforståelser. Den siste kategorien inneholder eksempler på bruk av idrett og andre aktiviteter som en sosialiserende faktor, eller sosialiseringsagent, for elevene. Alle disse tre kategoriene kan ses i sammenheng med kultur og kulturendringer. Videre presenteres resultatene fra feltbesøkene, og jeg gir også mine egne fortolkninger av resultatene. Disse fortolkningene er relativt kort beskrevet i denne oppgaven, men de gir en oversikt over dataene slik jeg har fortolket de, samtidig som det fører til en mer naturlig overgang til analysen i det neste kapitlet.

4.1 Det første møtet med skolekulturen

Det første besøket ble gjennomført under den første skoleuka ved folkehøgskolen. Oppholdet og datainnsamlingen varte i seks dager, fra søndag 27. august til fredag 1. september 2017. Under oppholdet gjennomførte jeg et feltarbeid, hvor jeg benyttet meg av observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg gjennomførte tre intervjuer i løpet av det første besøket, ett med rektor, ett med sportslæreren og ett med fotballæreren. Jeg var til stede og observerte på skolens område under åpningsdagen, og i tillegg var jeg med som en deltakende observatør i linjetimene til sports- og fotballklassen.

4.1.1 Lærernes og rektors forståelser av skolekulturen

Under den første intervjurunden ble informantene spurt om skolens elevarbeid, og hva de selv mente kjennetegnet skolen og de ulike kulturene som pleide å oppstå der i løpet av et skoleår. Målet med intervjuene var å få informasjon om skolekulturen, samt å få både rektor og de to lærerne til å reflektere rundt hva som definerer akkurat denne skolekulturen. I tillegg var det interessant å høre om det var en spesiell kultur som var ønsket eller uønsket ved skolen, og hvordan rektor og lærerne arbeidet for å få til de målsetningene som de eventuelt hadde satt seg når det gjaldt dette området.

Det gikk tydelig fram av intervjuene at den første skoledagen, eller åpningsdagen, hadde en enorm betydning for skolen. Dette var en dag det ble arbeidet mye med på forhånd. Den første skoledagen ble planlagt en uke i forveien, og det var lite ved denne dagen som var lagt opp til tilfeldighetene. Ifølge informantene reagerte elevene ganske ulikt på åpningsdagen, der noen fant seg til rette med en gang, mens andre trengte mer tid. I tillegg var det interessant å høre at lærerne også hadde fått viktig informasjon om enkelte elever på forhånd, og at både rektor og lærere hadde sine ulike roller som skulle utføres denne dagen. Et ord som gikk igjen var ordet *førsteintrykk*, som virket å være et viktig aspekt for skolen når de skulle ta imot sine nye elever:

«Når de (elevene) kommer, så er min jobb å være et av skolens mange ansikt utad. Vi gjør bare et førsteinntrykk, og det førsteinntrykket må være bra, alltid. Spesielt når foreldre og foresatte er med, så er det viktig at de reiser hjem med en visshet og en følelse av at dette er trygt, at dette er godt, da pleier ofte ungdommene å være rolige også.» (Lærer fotball).

«Noen trekker seg tilbake, mens andre har på en måte sett lyset med en gang. Noen finner hverandre med en gang, noen trenger masse hjelp, og noen eksponerer seg veldig. Og så har vi sånn at så fort alt det offisielle er ferdig, så går vi rundt og prater og setter oss ned med elevene. Og så er det alltid to lærere på tilsyn, og mange lærere blir der gjerne litt utover kvelden også. Og så har vi litt sånn grilling og sånt, og en del sånne ting som skal løse opp litt av spenningen da. Så det er den første dagen på jobb.» (Lærer sport).

«Ja, da viser jeg meg egentlig bare fram, presenterer meg. Jeg har vel fått bare 2 minutter til å presentere meg selv, hehe.» (Rektor).

«Vi får slike gule lapper på forhånd med informasjon om elevene. Vi har et veldig fokus på å legge til rette, og være til stedet i miljøet, og prøve å, ja, være der. For det er ofte et veldig inntrykk når man kommer hit. Det kan bli et lite sjokk når de kommer hit.» (Lærer sport).

Respondentene ble også spurt om skolens arbeid under den første skoleuka. Det var tydelig at dette også var en avgjørende uke for skolen, hvor målet var å få «ristet sammen» (sitat, lærer fotball) elevene, både innad i og på tvers av linjene. Ordet *teambulding* gikk ofte igjen, og andre momenter som trygghet og forutsigbarhet virket også å være av høy betydning:

«Det er å bli kjent med elevene. Vi starter jo etter åpningsdagen på søndag, så på mandag starter vi med litt fellesaktiviteter i gymsalen, litt teambulding og sånn, og så deler vi inn i klasser etter hvert. Så er det jo å bli kjent med så mange elever som mulig, skape relasjoner, treffe de to klassene du skal ha, prøve å gjøre et godt inntrykk der, så de føler tillitt, og blir rolige der og. For mye handler jo om forutsigbarhet og rammer, og trygghet og sånn at folk føler seg hjemme.» (Lærer fotball).

«Da er det vel først og fremst at jeg leder morgensamlingene, altså de føler at de vender seg til at det er jeg som, at jeg er der oppe, og at de vet hvem jeg er og at de kan henvende seg til meg. Men ellers så har jeg ikke, jeg har en time tror jeg, hvor jeg går gjennom reglene. Det tror jeg er det jeg bidrar med, ja.» (Rektor).

«Det handler mye om å vise fram skolen. Vi har en del teambulding første uka. Det kjører vi gjerne på sport også. Har en del teambuilding for å se hvordan de fungerer i grupper. Og så har vi en aktivitetsdag, og en del felles aktiviteter på kveldstid, i forhold til å prøve å få vite hvem de er. Det er litt viktig at vi ikke pusher for mye og, noen trenger litt mer tid.» (Lærer sport).

«Mye av skoleåret blir definert den første uka. Hvis vi får rista de sammen, får bonda de sammen på tvers av linjer og alt mulig sånn, så blir det et godt skoleår. Det er veldig gjennomtenkt. Vi har jo gjort dette noen ganger. Skolen har jo gjort dette mange ganger, noen som jobber her har gjort det mange ganger. Så vi vet litt hva som funker og hva som ikke funker, og forbedrer oss jo hele veien, og fornyer oss.» (Lærer fotball).

Det var interessant å høre om de ulike rollene som lærerne og rektor hadde når det gjaldt skolens elevarbeid. Det var tydelig at dette var vektlagt høyt av skolen, og at det ble lagt mye arbeid i dette. Samtidig var det interessant å høre at mens lærerne gjennomførte et elevarbeid hvor de skulle være mye med elevene, tett på de store deler av dagen, og bli veldig godt kjent med elevene, hadde rektor en del andre arbeidsoppgaver som gjorde at han ikke fikk oppnådd den samme kontakten med elevene. Her ga rektor uttrykk for at han ønsket et nært og kameratslig forhold til elevene, samtidig som han var klar over at det var viktig for han å opptre med en viss autoritet som rektor, for eksempel ved regelbrudd:

«Jeg ønsker jo å ha bra og mest mulig nært og kameratslig forhold, men samtidig så er det i enkelte situasjoner, hvor jeg må ta fram autoriteten min, for eksempel når det er snakk om brudd på skolens reglement. Så samtidig så må jeg ha litt avstand, sånn at de skjønner at jeg er den personen også.» (Rektor).

«Jeg føler vi lykkes godt, men samtidig så skal en være ydmyk og hele tida strekke seg mot å bli bedre, og være lydhør ovenfor elevene. Vi må hele tiden strekke oss etter å bli bedre. Så selv om at vi hadde, si at vi hadde verdens beste folkehøgskole i 2010, så er det ikke sikkert at det opplegget hadde fungert i dag i det hele tatt. Så en må hele tiden være, en må være lydhør og ydmyk og hele tida stå på, men jeg, er jo stolt over det lærerne og de ansatte leverer, det må jeg bare få sagt.» (Rektor).

«Det vi har fått beskjed om er at vi må ha elevene i sentrum, altså elevene betyr alt. Vi har ofte den omvendte trekanten da, med rektor på bunn, og elevene på toppen. Og, det er vår jobb, og den viktigste jobben vi gjør, er å skape trivsel, tilhørighet og se hva slags behov som er.» (Lærer sport).

«Det er egentlige en tredeling der da. Det er ikke bare det faglige, men også det sosiale, og utvikling. De tre tingene innenfor danning der da. Folkehøgskolen er danning.» (Lærer sport).

«I forhold til elevoppfølging, så er det klart at, måten vi skal være med elevene, så gjør vi og noen grep. Vi vet jo, vi er jo en integrert folkehøgskole, så det kommer jo folk med ulike utfordringer, og på forhånd da, så vet jo vi, vi har jo satt oss inn i hver enkelt elev, og funnet ut på forhånd hva de har med seg og hvilke utfordringer vi må ta hensyn til og sånn. Og så har jo

skolen prioritert at vi skal følge de godt opp, så de vi vet at trenger det, de får et tilbud om det.»
(Lærer fotball).

I tillegg nevnte læreren på fotballinja et interessant moment, nemlig betydningen av tidlig kommunikasjon mellom lærere og elever. Dette innebar blant annet at elevene fikk være med på å evaluere og gi tilbakemeldinger på oppleggene på de ulike linjene. Dette ble ansett som viktig, da det gjorde at skolen kunne gjøre endringer underveis i skoleåret, slik at de elevene som gikk der fikk utbytte av det, og ikke kun de elevene som kom etter dem:

«Det er som jeg sa, det er så bra at jeg får den informasjonen nå i begynnelsen av september. Hvis vi hadde ventet med dette her til mai, så liksom, det er fint med evalueringer og sånt, men du får liksom ikke gjort så mye med det med den elevgruppa du har da. Da er det jo de som kommer etterpå som nyter godt av de tilbakemeldingene. For hvis elevene sier ting til meg i september, så kan jeg jo få gjort noe med det resten av skoleåret. Sånn at god kommunikasjon, og kort avstand mellom lærer og elev, altså at en ikke føler at det er sånn, å nå skal jeg inn på kontoret og prate der. Det går an å kommunisere godt, før ei økt, etter ei økt, i en pause, å ha en god relasjon er utrolig viktig.» (Lærer fotball).

«Skolen jobber kontinuerlig med å forbedre seg. Vi prøver alltid å tenke nytt, og følge litt med på hvordan bevegelsene er i samfunnet, og følge litt med på hvordan andre folkehøgskoler tenker. Og så prøver vi å forbedre de linjene vi har i forhold til hvordan elevbehovet er. Dette gjør vi både før, etter og underveis i et skoleår.» (Lærer sport).

Avslutningsvis i intervjuet fikk respondentene spørsmål om det var noen typer kulturer som var ønskede eller uønskede på skolen, og hvordan de eventuelt arbeidet med å nå de målsetningene de hadde satt seg knyttet til dette aspektet. Spørsmålet ga ganske ulike svar fra rektor og lærerne:

«Vi ønsker jo at elevene skal bli inkluderende og aktive. Og så kan du jo si at, de skal være tolerante ovenfor hverandre, og at de skal ta aktiv del i aktivitetene, men også ta ledelse for aktivitetene. Det er jo målet vi har.» (Rektor).

«Mobbing for eksempel, det ønsker vi ikke. Vi ønsker heller ikke en ruskultur. Må henvise til skolens regler, men altså for oss betyr det veldig mye at alle mennesker er likeverdige da, og dermed så er det jo visse ideologier da, som ikke har det, og som ikke passer så godt med det.» (Rektor).

«De danner jo på en måte et slags mikrosamfunn, mens de er her, på skolen. Og det er ikke gitt at det skal gå bra hver gang. Sånn at, skolens måte å legge til rette for det, treffer. Men det er jo klart at det er sider ved ungdomskulturen i dag som er utfordrende, det er det jo ingen tvil om. Samfunnet er jo for eksempel i endring, sånn at det er jo ting, med samfunnet og kulturen som

er utfordrende. Dette her med sosiale media, dette her med press, forventninger, mote, ting som er inn, og det å passe inn. Det er, ja det er ting som er utfordrende, absolutt.» (Lærer fotball).

«Det kan være for eksempel at noen sier, nei jeg gidder ikke gjøre det, eller jeg føler ikke at jeg får noe utbytte av å gjøre ting her, jeg føler at nivået er for dårlig, eller han eller hu er for dårlig. Gjør sånne ting som er helt uakseptabelt i forhold til å bygge et lag og bygge en gruppe. Og så kan jeg si, okei, det er greit, da vil jeg at du skal ta tak i det og det på fotballinja for at det skal bli bedre, jeg vil at du skal være et forbilde, gå foran med et godt eksempel, sånn og sånn.» (Lærer fotball).

«Ja altså, kulturen på sport vil jo alltid være avhengig av hvem som er der. Men temaene som alltid går igjen på sport da, det er inkludering, det er vennlighet, det er å ikke bruke ekskluderende øvelser. Også ønsker vi jo minst mulig fravær da. Jeg føler det er veldig viktig å få satt den kulturen tidlig.» (Lærer sport).

En del interessante poenger gjør seg synlig av det som blir sagt i disse intervjuene. For det første virker det som at skolen er ekstremt opptatt av å gi elevene et godt førsteinntrykk når de kommer på skolen. Dette førsteinntrykket er noe man bare kan gi en gang, og både rektor og de to lærerne er klar på at dette førsteinntrykket må være bra, hver gang, da det handler om at elevene skal oppleve at de kommer til et trygt sted, men at også foreldrene skal føle seg trygge på at deres barn har kommet til et sted hvor de vil kunne trives. Både rektor og lærerne ønsker et nært og kameratslig forhold til elevene, men det kan virke som om forholdet de har til elevene likevel er noe ulikt. Der rektor kan virke som en mer autoritær lederfigur, som skal presentere skolens regelverk, er lærernes hovedoppgave å «riste elevene sammen», og denne jobben gjøres først og fremst i løpet av den første skoleuka. Interessant er det også at lærerne prioriterer tidlig kommunikasjon med elevene for å finne ut av hva som fungerer og hva som ikke fungerer, slik at elevene som går der kan få utbytte av eventuelle endringer, ikke bare de elevene som kommer etter dem. Det virker til at rektor og lærerne ønsker en elevkultur, med aktive, engasjerte og inkluderende elever, som viser liten opposisjon til skolekulturen, hvor mobbing, ekskludering, eller dårlige holdninger i timene er uønsket.

4.1.2 Observasjoner

I løpet av den første skoleuka var jeg til stede i linjetimene til sports- og fotballklassen. I tillegg var jeg til stede under en del felles arrangementer som skolen hadde denne uka, blant annet åpningsdagen og en aktivitetsdag. Både i timene og på disse arrangementene forsøkte jeg å legge merke til ulike situasjoner som oppsto, som kunne være med på å belyse problemstillingen for denne oppgaven. Her hadde jeg et fokus på situasjoner som oppsto blant

elevene, men jeg hadde også et fokus på lærerne og rektor, og ville observere tilnærmingen de hadde til elevene, og hvordan elevene reagerte på denne. Jeg har tatt utgangspunkt i noen konkrete situasjoner, som er de jeg mener har størst relevans for oppgaven og den problemstillingen jeg ønsker å belyse. Disse situasjonene er forsøkt beskrevet så konkret og presist som mulig.

Under åpningsdagen oppsto det noen interessante situasjoner. Én av de jeg la særlig merke til, var en situasjon som oppsto i det elevene ankom skolen, og ble tatt imot i skolens resepsjonsområde. Her la jeg merke til at en av lærerne gikk bort til en elev som satt alene, og begynte å prate med eleven. Læreren spurte elevene enkle spørsmål; hvor han kom fra og hva han var interessert i. Det var ingen tydelig reaksjon å se fra eleven, annet enn at han ga korte svar tilbake. Læreren ble sittende å snakke med eleven i et par minutter, før det kom andre elever og ble med i samtalen. Da dette skjedde gikk læreren videre og satte seg med en annen elev som satt alene, og spurte de samme spørsmålene som han hadde stilt til den første eleven. Dette var en interessant situasjon, og en trend som ikke var enestående for akkurat denne læreren. Alle lærerne var veldig kontaktsøkende ovenfor elevene, men de beveget seg veldig fort fra én elev til en annen. Jeg observerte også at rektor ikke var kontaktsøkende slik som lærerne, men holdt seg i stedet mer i bakgrunnen. Da jeg spurte en av lærerne om de hadde fått beskjed om å være kontaktsøkende ovenfor elevene, fikk jeg følgende svar: «nei, det gjør vi helt ubevisst, det er en del av kulturen her. Men vi gir stipendiatene beskjed om å være det, særlig ovenfor de elevene som sitter alene».

Etter at elevene hadde ankommet skolen, ble det avholdt en middag for både elevene og foreldrene. Etter middagen ble det arrangert et åpningsshow og en felles grilling. De fleste foreldrene forlot skolen etter middagen. Etter at de fleste av foreldrene hadde forlatt skolen observerte jeg to interessante situasjoner. Den ene situasjonen fant sted under grillingen, hvor jeg observerte at mange av elevene hadde dannet mindre grupper. Det interessante var at de fire største elevgruppene (antallet elever varierte fra mellom fem til tolv elever) besto av elever som gikk på samme linje. De fire linjene som var representert i denne sammenhengen var linjene «Fotball», «E-sport», «Cosplay» og «Global». Da jeg la merke til denne situasjonen ble jeg samtidig interessert i å finne ut hvilke elever som *ikke* hadde funnet seg en gruppe. Jeg la merke til tre elever, som alle hadde foreldrene som hadde blitt igjen etter middagen. Disse elevene var ikke med i en elevgruppe, men satt i stedet sammen med foreldrene sine.

Det var også interessant å observere linjetimene i både sports- og fotballklassen, som foregikk på noe ulike premisser. En situasjon som var lik for begge linjene, var at det i begge linjenes

første time ble gitt mye informasjon fra faglærer, uten at dette skapte noen synlig reaksjon fra elevene, selv når faglæreren stilte elevene spørsmål. I en av de andre sportstimen la jeg merke til to situasjoner. Den ene situasjonen her skjedde under en øvelse i den andre sportstimen jeg observerte. Her skulle elevene finne ulike lapper som var gjemt i gymsalen. Lappene på laget til den ene eleven som satt i rullestol, var lagt i en slik høyde at hun fikk tak i dem. Den andre situasjonen var en situasjon som gikk igjen flere ganger, nemlig at læreren etter hver enkelt øvelse hadde en felles evaluering av øvelsene sammen med elevene. Elevene reagerte på evalueringen ved at de svarte på spørsmålene som læreren stilte dem.

I de to siste fotballtimene jeg observerte, la jeg merke til tre situasjoner. Den ene situasjonen gikk ut på at fotballlæreren, i likhet med sportslæreren, hadde en felles evaluering sammen med elevene etter hver enkelt øvelse. Her var det derimot ingen reaksjon fra elevene, og læreren fikk i liten grad svar på spørsmålene han stilte. Den andre situasjonen jeg la merke til var at fotballlæreren, i motsetning til sportslæreren, ble med som spiller på treningen. Her kom det også en reaksjon fra elevene, ved at det førte til mer snakking og et høyere volum på kommunikasjonen mellom elevene. Den tredje situasjonen fant sted i den siste fotballtimen jeg observerte under det første besøket. Her skulle fotballlæreren og elevene sammen bli enige om noen målsetninger og felles regler for fotballklassen. Her sa fotballlæreren at han ville at elevene skulle være med å bestemme disse, slik at de fikk mer eierskap til det som ble bestemt. Da læreren ba elevene komme med innspill, kom det ingen reaksjon fra elevene. Læreren ga seg derimot ikke, og fortsatte å spørre, fram til en elev kom med et forslag. Etter at den første eleven hadde kommet med et forslag, kom også andre elever med sine forslag.

En siste situasjon jeg vil trekke frem fant sted under aktivitetdagen. Her var elevene delt inn i grupper på forhånd av lærerne. Da jeg spurte en av lærerne om hvorfor og hvordan denne inndelingen var blitt gjennomført, svarte læreren at det var for å forsøke å få elever med ulik bakgrunn og linjetilhørighet til å sosialiseres, og at inndelingen var gjort slik at man skulle få så balanserte grupper som mulig. Jeg observerte at når elevene deltok i disse aktivitetene sammen, snakket de mye og høyt sammen, og lo mye. Dette var reaksjoner jeg ikke hadde observert ved tidligere anledninger, som når elevene ble stilt spørsmål i timene. Aktivitetene var for øvrig preget av liten grad av konkurranse, og hvor det ikke nødvendigvis var en fordel å være atletisk eller dyktig i ulike idretter.

På bakgrunn av disse situasjonene har jeg gjort meg noen fortolkninger av det jeg observerte under den første skoleuka. At det å gi et godt førsteinntrykk og å ha mye kommunikasjon med elevene tidlig var viktig, fikk jeg bekreftet gjennom observasjonene, i form av de

kontaktsøkende lærerne under den første skoledagen, samt måten lærerne sammen med elevene evaluerte ulike øvelser de gjorde i timene. Det var også interessant å se hvor fort elevene dannet seg egne grupper på eget initiativ, og at det her var særlig to faktorer som virket avgjørende. Den ene var navnelappene som elevene hadde fått utdelt, hvor det sto hvilke linjer elevene skulle gå på, mens den andre var foreldrenes tilstedeværelse, som virket hemmende på elevenes muligheter til å bli med i de ulike elevgruppene som dannet seg. Interessant var det også at når elevene var sammen i grupper og samarbeidet om ulike oppgaver, virket det som om det førte til økt aktivitet og kommunikasjon, og særlig de gangene elevene var delt inn i heterogene grupper på forhånd.

4.2 Det andre besøket – et møte med en endret elevkultur

Det andre besøket ble gjennomført i november 2017, i den trettende skoleuka til folkehøgskolen. Oppholdet og datainnsamlingen under dette oppholdet varte i fem dager, fra mandag 20. november til fredag 24. november. Også under dette feltarbeidet benyttet jeg meg av observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode. Som under det første besøket gjennomførte jeg også denne gangen tre semistrukturerte intervjuer, med de samme informantene; ett med rektor, ett med sportslæreren og ett med fotballlæreren. I tillegg gjennomførte jeg to fokusgruppeintervjuer, med elever fra både sportsklassen og fotballklassen. Begge elevgruppene besto av tre elever, basert på et strategisk utvalg. Jeg var også under dette oppholdet med som en deltakende observatør i linjetimene til sports- og fotballklassen.

4.2.1 Lærernes og rektors forståelse av kulturendringene

Under det andre besøket ble det gjennomført et andregangsintervju med rektor, læreren på sportslinja og læreren på fotballinja. Her var målet å undersøke om rektor og de to lærerne hadde observert en endring i elevkulturen i løpet av de drøye tre månedene som hadde gått siden sist, og om de klarte å sette ord på denne eventuelle endringen. Til å begynne med fikk respondentene spørsmål om de hadde observert noen endring i elevkulturen. Her ga respondentene svar som tydet på at de nå hadde satt seg en noe mer stabil elevkultur ved skolen, og at det i år var et elevkull som var enkle å ha med å gjøre, særlig i form av lite konflikter og disiplinærsaker. I tillegg nevnte fotballlæreren et interessant moment, nemlig at elevrekrutteringen ved skolen aldri er tilfeldig, og at dette er en viktig faktor i forhold til det elevmiljøet man får på skolen:

«I år har det faktisk ikke vært noen meldinger til disiplinærrådet. Vi har et disiplinærråd bestående av internatleder, meg og så en av lærerne. Og så er det en elev som er observatør i gruppa.» (Rektor).

«Jeg synes, nå kan det hende at det er fordi jeg begynner å bli gammel, men jeg syns jo at elevene er lettere å håndtere nå, at de er greiere å ha med å gjøre, enn for sånn 15-20 år sida. De har bedre forhold til foreldrene, de har greiere forhold til regler. Det er mindre, altså det er jo ikke slutt med rusbruk, men mindre rusbruk er det. Det kan også ha med at de spiller mye spill. Det synes jo ikke jeg er så bra da. Hvis det skal være noe negativt så synes jeg jo at den fysiske tilstanden har forverra seg. På jevnt over. Jeg synes, altså de beste er like spreke som de alltid har vært. Men det store gjennomsnittet, og de dårligste, på grunn av mye stillesitting, er blitt verre.» (Rektor).

«Skolen har på en måte fått satt seg litt. Kanskje det som kjenner preg av året, i forhold til tidligere år, er at det er ikke så fryktelig mange som sitter låst i datamaskinene, de er mer sosiale. Det kan og ha noe med å gjøre at det er så stor gruppe jenter på global. Et jentemiljø på den måten kan være veldig positivt, det kan også være veldig negativt. Men det virker på meg som de har vært veldig flinke til å inkludere.» (Lærer sport).

«Mitt inntrykk av årets elevkull er at, ja, de er veldig forskjellige, men det er lite sånne konflikter som det er behov for å ha inn.» (Lærer sport).

«Elevmiljøet på skolen føler jeg er godt. Jeg føler at det er ikke mange som går alene, jeg føler ikke at det er mange som skulle ønske at de hadde en plass å høre til. Det er selvfølgelig noen, men jeg har fulgt opp enkeltelever og hatt samtaler gjennom mange år, så jeg føler at i år er det færre som leter etter sin plass, enn det har vært tidligere.» (Lærer fotball).

«Altså, det er jo helt klart at den jobben som blir gjort med å ta opp elever her, er veldig avgjørende for hvordan klassemiljøet og skolemiljøet blir. Så den jobben som PP-rådgiver gjør er ekstremt viktig, og resten av opptaksteamet også for så vidt. De skal på en måte finne elever som både passer her og sånn at, det er jo et puslespill som skal legges ikke sant. Fordi elevmiljøet på skolen vil bli påvirket av de elevene som er her. Hvis du da velger å ta inn mange elever med spesielle utfordringer i en eller annen retning, så vil det påvirke elevmiljøet. Og det tror ikke jeg personlig at denne skolen er tjent med, at det er skjevhet i den balansen. Det kan ikke være en overvekt den ene veien for at miljøet skal bli godt, og at det skal bli balansert. Det tror jeg både kort og på lang sikt er viktig for skolen sin del. Så når skolemiljøet her er godt, så er det en klapp på skuldra til de som sitter i opptakskomiteen.» (Lærer fotball).

Videre ble respondentene spurt om det hadde dannet seg ulike grupperinger på skolen og på de ulike linjene, samt om det var elever som falt utenfor. Det gikk tydelig fram av svarene at rektor og de to lærerne hadde en oppfatning om at det var blitt dannet ulike grupper, men at denne gruppedannelsen varierte mellom de ulike linjene.

«Jeg syns, jeg syns gruppene er blitt mer som en, mer som en enhet. Jeg syns for eksempel globaljentene er veldig flinke til å være borte og mingle med de andre. Så har du jo alltid de som liker å spille spill, de blir jo alltid en gruppe for seg. Men ikke noe sånn sjenerende vil jeg si. Så har du jo cosplaygjengen, de er jo alltid veldig sammen om sitt, og globalgjengen er veldig sammen om sitt, så ja.» (Rektor).

«Utfordringen med sport er jo det at det er vanskelig å finne noe fellesnevner hvor alle kan inkludere seg selv hele tida, for de er så forskjellige. Og sosialiseringssbiten også, den går nok ikke så smooth som vi håpet på. Fordi at det danner seg små grupper. Og det tror jeg handler om forskjellighet. Det kan gå på kompetansenivå, det kan gå på at noen kommer fra miljøer hvor de kanskje ikke får slippe til på samme måte som de gjør her. At ikke de blir sett på som den personen som de egentlig er. Og det kan og gå på modning, at det er forskjellige modningsnivåer.» (Lærer sport).

«Vi liker jo å være sammen i grupper, og alle 80 kan ikke være sammen hele tiden. Sånn at, uansett hvem vi hadde puttet sammen, så klikker de litt med forskjellige typer.» (Lærer fotball).

«Det har danna seg ulike grupper, det gjør det alltid, og miljøet har satt seg og sånn. Fotballklassen er en nokså homogen gruppe da. Tidligere har jo utfordringene vært at du har noen som er veldig interessert, noen som ikke er fullt så interessert, noen som er veldig flinke, noen som ikke er fullt så flinke. Og da er det en større utfordring pedagogisk og menneskelig å få de til å fungere som gruppe. Vi var på en sånn teambuildingsak nå sist uke. Da fikk vi virkelig sett hvor langt de er kommet som gruppe da. Veldig trygge på seg selv, tør å by på seg selv, masse latter, er ikke redd for å drite seg ut.» (Lærer fotball).

De ga også uttrykk for at de hadde observert at noen hadde falt utenfor, men at dette var noe som skjedde hvert skoleår, og som ikke nødvendigvis behøvde å være et problem. Dette momentet beskrives nærmere av læreren på fotballinja:

«Nei, alle er definitivt ikke like mye med i miljøet. Men det tror jeg ikke de ønsker heller. Det å forvente at alle elevene som kommer hit skal gjøre like mye, og være like sosiale, og bidra like mye til det sosiale, det er helt urealistisk. Vi har elever her som aldri har fullført noe som helst i hele sitt liv. Vi har elever her som nesten ikke har hatt kontakt med andre i det hele tatt, utenom kanskje foreldrene, på flere år. Og så skal du komme inn og bo nesten oppå hverandre i 9 måneder. Og da å forvente at de skal være like sosiale som noen som ikke har hatt utfordringer med det, det er helt urealistisk. Så det er ikke noe nederlag, vi måler ikke det at du må ha så så mye sosial kontakt med andre i løpet av et år for å få et vellykket år. Men det handler om at vi må ta utgangspunkt i den enkelte, hva er forutsetningene, og hva skal til for at denne eleven skal

få dette til. Så kan det være mange som tar store steg, selv om de kanskje har en vei å gå etter de er ferdige her.» (Lærer fotball).

«Det vil alltid være noen som faller utenfor. Og de snakker vi om at vi skal ha en liste blant lærerne, blant de ansatte på internatet, blant stipendiatet, der vi på en måte, har prioritert, der vi skal prøve å få med noen. Det er noen som trenger et lite ekstra push.» (Rektor).

«Ja, det er en del som faller utenom. Det medfører litt arbeid når du har tilsyn. Vi har ofte noen gjengangere da. Men vi må hele tiden forsøke å gi disse så mye positive opplevelser som mulig. Men ingen dager er like her da, du møter alltid noe uforventet.» (Lærer sport).

Mot slutten av intervjuene snakket respondentene litt om de ulike aktivitetstilbudene ved skolen, og reflekterte rundt hvilket utbytte elevene kunne få av å være med på de ulike aktivitetene. Det gikk fram av svarene at rektor og de to lærerne mente skolen hadde et godt og variert utvalg av aktivitetstilbud, og at det lå et potensielt positivt utbytte for de elevene som deltok på aktivitetene. Samtidig presiserte fotballlæreren at også her var det ikke nødvendigvis bekymringsfullt om elever ikke var med på de ulike aktivitetstilbudene. Det handlet i større grad om hvilke elever det eventuelt var snakk om:

«Det er jo stor variasjon. Som sagt, hver dag så har tilsynslærer ansvar for hver sin aktivitet, og da går det jo mye på hva den enkelte tilsynslærer kan. En av lærerne for eksempel er god i, det som har med kampsport å gjøre, vi har kajakk, ballspill, strikking er det, biljardkonkurranse, brettspill, sjakk, jeg tror vi er innom det meste.» (Rektor).

«Det sosialpedagogiske betyr veldig mye i folkehøgskolen. Det er jo for at elevene skal være sammen med personalet, og jobbe sammen om ting, og møtes sammen på flere plan. Jeg vil jo tro at elevene lærer veldig mye om samhandling og at mennesker er veldig forskjellige.» (Rektor).

«Nei, vi har jo hele spekteret da. Foto, treningsrom, fargelegging, ballspill, skyting, så det er mye ja. Sånn at det skal være et tilbud som passer alle. Og jeg tror elevene har veldig mye nytte av å være med på det, for det er veldig inkluderende. Vi prøver jo å få de som ikke er så integrerte med på dette, slik at vi på en måte kan dra de inn i et sosialt miljø.» (Lærer sport).

«Jeg tror at, altså det er såpass stor variasjon i det som blir tilbudt, at alle kan finne noe som de er interessert i. Og noen er med fordi de synes det er kjekt og gøy, og tenker ikke noe mer over det, mens for andre er det en stor sak, og en bra terskel å være med på sånne ting.» (Lærer fotball).

«Men alle er ikke med på alt, noen er nesten ikke med på noen ting, noen av de er jeg litt bekymra for, noen av de er jeg ikke bekymra for i det hele tatt. Fordi at de sier at jeg har 18 linjetimer i

uka, jeg har 4 valgfagtimer, 5 fellesfagtimer, og det er nok, da vil jeg slappe av på fritida, jeg vil spille data eller trene for meg selv. Så, det varierer.» (Lærer fotball).

Både rektor og lærerne beskriver en endret elevkultur fra den første uka i form av at denne kulturen nå har «satt seg» på skolen. Det virker tydelig at rektor og lærerne opplever en elevkultur som er greie å ha med å gjøre, i form av lite konflikter, og at det er en elevgruppe som er preget av et stort mangfold. Gruppedannelser har oppstått, men dette er ikke noe som bekymrer hverken rektor eller de to lærerne, snarere tvert imot. Disse gruppedannelsene blir sett på som helt naturlige og noe som skjer hvert eneste år, og det virker også som at de sterke elevgruppene har et potensial når det kommer til å inkludere andre elever. Noen elever har også falt utenom, men interessant nok beskrives ikke i seg selv som et problem, da det ifølge fotballlæreren ofte kan være slik at dette ikke er noe alle elever ønsker. Det vil avhenge av konteksten, og kommunikasjon mellom lærer og elev blir derfor trukket fram som helt essensielt. Aktivitetstilbudet beskrives av rektor og lærerne som variert, og som et nyttig hjelpemiddel i sosialiseringen av elevene. Men igjen trekkes konteksten inn, og det går fram av intervjuene at det ikke nødvendigvis er slik at alle elevene vil ha et positivt utbytte av å delta på disse aktivitetene.

4.2.2 Elevenes beskrivelse av egen kultur

Under det andre besøket gjennomførte jeg også to fokusgruppeintervjuer med et utvalg av elevene på skolen; tre elever fra sportsklassen og tre elever fra fotballklassen. I intervjuene reflekterte elevene blant annet rundt hvordan de oppfattet miljøet på skolen. I gjengivelsene at elevenes sitater er elevene referert til som «Elev 1 sport», «Elev 2 sport», «Elev 3 sport», «Elev 1 fotball», «Elev 2 fotball» og «Elev 3 fotball». Alle fotballelevne er gutter, mens i utvalget fra sportsklassen er «Elev 1» og «Elev 2» jenter, mens «Elev 3 er gutt». Elevene ble nummerert etter hvor de satt i rommet, hvor «Elev 1» satt helt til min venstre, «Elev 2» i midten og «Elev 3» til min høyre side. Det var spesielt interessant at elevene på de to linjene hadde en ganske ulik oppfatning når det gjaldt miljøet på skolen, hvor sportselevne mente miljøet var preget av én samlet heterogen gruppe bestående av alle elevene, mens fotballelevne mente det derimot fantes to mer homogene grupper som skilte elevkullet:

«Veldig bra miljø. Alle kommer overens sånn som jeg føler det. Tok bare en uke før miljøet hadde satt seg.» (Elev 3 sport).

«Du merker også veldig at det hjelper veldig med det at vi drar på turer sammen. Selv om vi bor sammen her, så merker du veldig at det er noe annet når vi er på turer sammen, da blir vi nærmere på en måte.» (Elev 2 sport).

«Har det veldig fint nå, er sjeldent alene, kun når jeg vil. Det er aldri sånn at jeg er alene, hvis ikke jeg vil være det.» (Elev 1 fotball).

«Elevmiljøet er egentlig ganske bra altså da. Men det er på en måte blitt to ulike gjenger her da. Det er på en måte fotball og esport og global i en, og så har du cosplay og de andre linjene i den andre, det er ganske vanskelig å forklare egentlig.» (Elev 2 fotball).

«Du kan se det veldig i fellesfag, at det er ganske klare skiller da.» (Elev 1 fotball).

«Du har liksom at vår gjeng sitter på den siden, og den andre sitter på den siden, og så er det et klart skille imellom. Jeg vil si at det kanskje har mye med interesser hos folk å gjøre da.» (Elev 2 fotball).

«Vi er liksom en stor gjeng da, alle elevene på skolen liksom. Alle kan liksom prate med alle da, og det er sikkert fordi vi er oppå hverandre hele tiden.» (Elev 1 sport).

«Det føler jeg og. At vi har blitt veldig sammensveisa, og at det går mer automatisk, man trenger ikke spørre om å få hjelp.» (Elev 2 sport).

Samtidig påpekte begge elevgruppene at det hendte at enkelte elever gikk alene eller falt utenfor elevmiljøet:

«Det kan vel kanskje være i starten, at når vi begynte å danne grupper og sånt da, de satt seg jo ganske tidlig. Og hvis man da ikke klarte å komme inn i en gruppe, så er det kanskje litt vanskeligere å komme inn i de nå, utover i skoleåret. Når alle har funnet sine venner.» (Elev 2 sport).

«Og så har det veldig mye å si hvem vi går i klasse med, det er gjerne de vi blir best kjent med.» (Elev 3 sport).

«Ja noen. Jeg føler jo at det har jo blitt grupper, at det er folk som velger å være mest sammen med noen. Men det er jo sånn at alle kan prate med alle. Så det er en slags blanding, man kan være med i flere grupper liksom.» (Elev 1 sport).

«Det er kanskje et par stykker som faller litt utenfor noen ganger?». (Elev 1 fotball).

«Men jeg tror at vår vennegjeng er så stor da, at alle finner liksom sin plass i den da. Vi er liksom en gjeng, og vi finner på ting sammen.» (Elev 3 fotball).

Elevene ble også stilt spørsmål om deres meninger og forhold til skolens regler, og også her skilte fotballevenes og sportsevenes svar seg fra hverandre. Et lite unntak var det derimot, ved at den ene eleven (Elev 3) i sportsklassen, i likhet med elevene i fotballklassen, var uenig i en av skolens regler. Denne sportseleven gikk for øvrig også i fotballklassen:

«Jeg synes de funker». (Elev 1 sport).

«Ganske greie regler egentlig». (Elev 2 sport).

«Ja, ganske så vanlige regler egentlig, utenom drikkingen kanskje». (Elev 3 sport).

«Eh, det er ikke lov å drikke (latter). Men når du bor her så blir du vant til det da, for alle følger det jo. Det blir liksom en del av den sosiale koden da, og hvis du bryter den på en folkehøgskole så blir du på en måte hardere straffa da, enn om du går på videregående, fordi folk bor oppå hverandre hele tida. Alle vet hvem alle er på en måte». (Elev 2 fotball).

«Det er litt vanskelig til tider. Du får jo en del inntrykk hjemmefra, om hva kompisene dine driver med og sånn. Si det er en lørdag ikke sant, og det er ingenting som skjer, så er det litt synd at du ikke kan ta en pils liksom». (Elev 3 fotball).

«Jo, også syns jeg det er litt dumt det med esport at klasserommet stenger klokka elleve, at vi ikke kan bestemme når vi skal legge oss. De fleste her er jo over 18, så det er litt trist at vi ikke kan bestemme selv når vi skal legge oss og sånn. Det er jo sikkert for at vi skal være opplagte da. Men jeg synes det burde vært åpen 24/7, så kan folk bestemme selv. Det er jo ikke lærerens feil om en elev ikke er opplagt eller får fravær». (Elev 3 fotball).

Videre fikk elevene spørsmål om hvordan de opplevde linjetimene i deres respektive klasser. Elevene virket å være fornøyde med opplegget i linjetimene deres, og satte særlig pris på at opplegg og aktiviteter ble tilrettelagt, at det var stor variasjon i aktivitetene, og at de fikk ha stor grad av medbestemmelse:

«De er veldig rettferdige (lærerne), når de setter opp aktiviteter og sånn». (Elev 3 sport).

«Jeg synes de (lærerne) er veldig flinke til å variere da. At de har litt, ikke utradisjonelle aktiviteter, men aktiviteter vi ikke er vant til fra før». (Elev 2 sport).

«Jeg synes det er veldig bra at de klarer å tilpasse det da, sånn at alle kan være med på aktivitetene. Alle føler at de kan bidra, og at de har noe der å gjøre. At man blir sett». (Elev 2 sport).

«Jeg vil si at vi er ganske mye med på å bestemme hva vi skal gjøre. Hvis det er en dag vi er slitne, så kan vi sitte i auditoriet og se film kanskje. Jeg syns det er ganske deilig da, at vi ikke blir tvunget til å spille fotball hver dag da, at vi kan velge litt selv». (Elev 3 fotball).

«Ja, det er veldig mye frihet som kommer med, når vi snakker med han. Vi kan for eksempel snakke med han, og høre hva han har tenkt, og så kan vi komme med forslag som han hører på, vi har gjort det noen timer». (Elev 2 fotball).

«Sånn i gymmen på skolen så var det liksom bare opplegg som var bestemt på forhånd da, og sånn var det liksom». (Elev 3 fotball).

Fotballelevne satte også stor pris på en lærer som var aktivt deltagende i timene, og som ga hver enkelt mye individuell tilbakemelding:

«Jeg synes det er dritbra jeg, at han er med. Da kan vi liksom lære av han da, lære av hvordan han spiller og sånn. Han er jo en lærer, så det er jo best å se hvordan han gjør det i praksis, i stedet for at han bare forteller». (Elev 3 fotball).

«Ja, det er veldig bra at han er med. Altså, i stedet for at han kjefter på oss da, så gir han deg i stedet en litt hard takling, og viser at han er der da. Det synes jeg er veldig positivt». (Elev 2 fotball).

«Han er veldig, han er veldig oppspilt på å spille. Han vil jo spille, du ser det på han. Han vil vinne skikkelig mye. Og når du ser at han vil vinne så mye da, og når du er på laget hans, så vil du jo gjøre alt for å vinne du og». (Elev 1 fotball).

«Han har tatt en del med meg i det siste. Fordi jeg har vært så frustrert og sint på banen da. Så har han liksom sagt ting til meg som jeg skal jobbe med. Og det synes jeg er kjempebra. Da kan jeg fokusere på en ting liksom, og da er det mye enklere. Si, han har jo sagt at hvis jeg mister ballen, så skal jeg ikke gi meg, jeg skal fortsette å løpe etter ballen, noe jeg har en tendens til å ikke gjøre». (Elev 3 fotball).

«Også veksler han en del mellom å være trener og kompis. Jeg synes det er ganske bra da. Han er liksom en venn da, men så er han også treneren din. Og du merker det veldig når han bytter da, når han går inn i trenerstillingen, da er han ikke venn lenger, da er han trener liksom». (Elev 3 fotball).

«Du kan liksom koddde med han og da». (Elev 1 fotball).

«Ja du merker det veldig. Hvis vi sitter i dagligstua og ser fotballkamp, da er han liksom sånn kompis og sånn da, men på fotballtreningene så er det noe helt annet. Jeg husker jeg syntes det var ganske rart de første timene, for han forandra seg liksom bare helt, han ble veldig sånn konkurransemenneske». (Elev 2 fotball).

Fotballelevne la også vekt på at de som fotballag i løpet av skoleåret, hadde dratt nytte av å være sammen hele tiden, og ikke kun på trening, slik som de var vant med fra før:

«Ja, vi er blitt mye mer samspilte. Forskjellen her, er at du går på folkehøgskole da, og du er med fotballgruppa hele tida, du lærer å kjenne de mye mer på utsida, enn hvis du bare spiller på

et fotballag, og bare møtte opp på treninger. Så det føler jeg påvirker oss også på fotballbanen». (Elev 2 fotball).

«Jeg synes forholdet er blitt mye bedre siden første trening. At vi er blitt bedre kjent, både på og utenfor banen. Du lærer hva de andres svake sider og sterke sider er, og du lærer hvilke tråder du kan trekke i». (Elev 3 fotball).

«Og så driver vi heller ikke med noe kjefting eller noe sånt. Det blir bare sånn dårlig stemning. Og så blir det litt merkelig etterpå, du må jo være med folk etterpå, siden det er på folkehøgskole liksom». (Elev 1 fotball).

Elevene fikk, i likhet med rektor og lærerne på sportslinja og fotballinja, mulighet til å reflektere rundt skolens aktivitetstilbud og den eventuelle nytteverdien elevene kunne ha av å være med på de ulike aktivitetene:

«Det er vel en del av de samme som ofte er med». (Elev 2 sport).

«Ja, det er nok av mange av de samme som er med på ting ja». (Elev 1 sport).

«Det er jo en fin måte å, for det første være i aktivitet på, men man blir jo også kjent med andre. Hvis man har litt felles interesser og sånn da, så er det kanskje en enklere måte å bli kjent med folk på. Da holder du på med noe, og gjør noe mens du blir kjent med folk». (Elev 2 sport).

«Men de kunne kanskje variert litt mer». (Elev 1 sport).

«Ja enig, det kan bli litt ensformig. Vi kunne kanskje gjort mer ting ute, der blir det liksom bedre stemning. For folk snakker med alle liksom, da er det ofte at man kanskje trenger litt hjelp og sånne ting, og at man blir flinkere på det da. Det blir mer koselig stemning kanskje?». (Elev 2 sport).

«Jeg synes det blir mer fredfullt kanskje, å få dra på skogturer og sånn. Litt mer stille, man kan få litt ro for seg selv, samtidig som man kan snakke med andre hvis man vil det. Når vi er inne og har aktiviteter i gymsalen, så får man liksom ikke så mye mulighet til å snakke med hverandre». (Elev 3 sport).

«Jeg er enig. Det blir sånn, det blir en helt annen stemning. Og du kan prate om helt andre ting enn idretten du holder på med og sånn». (Elev 1 sport).

«Har fått venner av å være med på sånne aktiviteter da». (Elev 1 fotball).

«Du blir mye mer sosial da. Før du begynte på folkehøgskole så var du kanskje ikke sosial med så mange. Hvis du drev med fotball, så hadde du kanskje fotballaget ditt liksom, men spesielt

gaming da, da sitter du ofte aleine. Men her så er vi jo 20 stykker inne på esportrommet, da blir det jo mye mer sosialt med en gang». (Elev 2 fotball).

I min fortolkning av elevens svar under intervjuene legger jeg først og fremst merke til at de to elevgruppene beskriver elevkulturen som ganske ulik. Sportselevne mener elevmiljøet er preget av én stor heterogen gruppe hvor alle kan være sammen med alle, selv om de selvfølgelig er mer sammen med noen enkelte elever. Fotballelevne mener derimot elevmiljøet kjennetegnes av to større homogene grupper, og at disse to gruppene gjør seg ganske tydelige i miljøet på skolen. Interessant er det også at de to elevgruppene er uenige når det gjelder skolens reglement. Mens sportselevne mener reglene stort sett er greie, reagerer fotballelevne på at de ikke kan drikke alkohol eller at de ikke får sitte og spille dataspill på esportrommet etter klokken elleve på kvelden. Her bør det nevnes at den mannlige eleven i sportsklasseutvalget også syntes at det var for strengt at de ikke fikk drikke alkohol, men at han bortsett fra akkurat dette syntes reglene var greie. Men til tross for uenighet mot enkelte av reglene, virker det ut fra elevenes svar at det ikke forekommer noen form for opposisjon blant dem, da dårlige holdninger og dårlig oppførsel blir sett ned på innad i elevkulturen. Elevene setter pris på at de har stor grad av medbestemmelse og valgmuligheter i timene. Samtidig savner de noe variasjon i aktivitetstilbudet. Det virker som om også elevene mener de har utbytte av å gjøre ulike aktiviteter sammen, men at dette ikke nødvendigvis trenger å være fotball eller andre idrettslige aktiviteter. Det kan likeså godt være å spille dataspill eller se på TV sammen, og sportselevne trekker også frem at det å være ute fører til økt sosialisering blant elevene.

4.2.3 Observasjoner

Også under det andre besøket observerte jeg elevene i sport- og fotballklassen under deres linjetimer. Selve besøket varte i fem dager, men hvor det kun ble gjort observasjoner de første fire dagene. Årsaken til dette var at undervisningen den femte dagen var avlyst, fordi fotballelevne skulle være med på en turnering på lørdagen. Jeg benyttet i stedet denne dagen til å gjennomføre de siste intervjuene. Fra den første dagen vil jeg trekke frem to interessante situasjoner, begge fra linjetimen til sportsklassen. Det første jeg la merke til i denne timen var at ved oppstart av timen samlet elevene seg i mindre grupper; én gruppe bestående av alle stipendiatene, én gruppe bestående av to gutter, én gruppe bestående av to jenter, og én jente som sto alene. Dette hadde jeg ikke sett skje under den første skoleuka. Jeg fant interesse for denne situasjonen, og ville se om den også ville skje under pauser og ulike øvelser, noe som også var tilfellet. Jeg la også merke til en annen situasjon, hvor en av elevene gikk ut av gymsalen under en øvelse, og hvor læreren straks fulgte etter. Etter noen minutter kom læreren

og eleven tilbake, og fortsatte øvelsen sammen, et lite stykke unna de andre elevene. Da jeg spurte læreren om dette i ettertid, fikk jeg til svar at dette ikke var uvant for dem, og at samtale og tilrettelegging var noe de la stor vekt på.

Fra den andre dagen vil jeg trekke frem en interessant situasjon som startet kvelden før. Da kom en av sportselevne bort til læreren og sa hun ikke følte seg helt i form til å være med på sportstimen dagen etter. Denne dagen skulle sportsklassen til et kombinert trenings- og svømmeanlegg. Læreren begynte da å forhandle med eleven, og forsøkte å presentere argumenter for at eleven skulle være med, uten at eleven ga noe klart svar på om hun skulle bli med eller ikke på dette tidspunktet. Dagen etter møtte derimot eleven opp, og ble med på turen.

Den tredje dagen observerte jeg linjetimer hos både sports- og fotballklassen. I sportstimen la jeg merke til at en av elevene slet med å få til en badmintonøvelse hvor elevene skulle være sammen to og to, og gi hverandre pasninger. Da gikk læreren bort og gjorde øvelsen sammen med denne eleven. Det var også interessant å observere elevenes reaksjoner da hele klassen under en øvelse ble delt i to grupper. Dette gjorde at elevene pratet mye og høyt sammen, og jeg observerte også mye latter.

I fotballtimen var jeg spent på å se om elevene ville, på samme måte som i sportstimen, danne mindre grupper innad i klassen. Dette var derimot ikke noe jeg observerte, heller tvert imot. Før timen startet satt alle elevene samlet på et lite område, og snakket relativt høylytt sammen, noen riktignok mer enn andre. Jeg la også merke til en annen interessant situasjon i løpet av denne timen. På et tidspunkt måtte læreren ut av gymsalen, av ukjent årsak. Fram til dette hadde elevene spilt fotball, hvor aktivitetsnivået virket høyt, og jeg observerte mye og høylytt prating under denne delen av timen. Men etter at læreren gikk ut av gymsalen sluttet elevene å spille fotball, og de sluttet også å prate med hverandre. Etter noen minutter spurte en av elevene resten av klassen om de ikke skulle fortsette, og etter et minutt tid begynte elevene å spille fotball igjen.

På den fjerde, og siste observasjonsdagen observerte jeg linjetimen til fotballklassen. Her ønsker jeg å trekke frem fire ulike situasjoner, hvor to av situasjonene handler om læreren, mens de andre to situasjonene handler om elevene. Den første situasjonen fant sted da timen begynte. Læreren og elevene møttes i garderoben, og læreren snakket til og tullet med flere av elevene. I det læreren og elevene gikk ut i gymsalen, snakket læreren høyere og var mer bestemt, mens han forklarte hvilken øvelse elevene skulle gjennomføre. Det var ingen synlig reaksjon fra elevene. Den andre situasjonen omhandler et fenomen jeg også observerte ved det første

besøket, nemlig at læreren er med som en aktiv deltager i timene. Det var ingen synlig reaksjon fra elevene på at læreren var med i timen. Den tredje situasjonen var interessant, da jeg hadde observert en lignende situasjon dagen før. Også i denne timen måtte læreren på et tidspunkt ut av gymsalen, og også denne gangen førte det til at elevene sluttet å spille fotball i noen minutter, før en av elevene fikk aktiviteten i gang igjen. Den siste situasjonen jeg ønsker å trekke frem handlet om en av elevene, som viste tydelig aggresjon i løpet av timen, ved å rope og banne høyt. Læreren gikk etter hvert bort til eleven, og snakket med han i noen sekunder. Etter denne samtalen kom det ingen rop eller banning fra eleven resten av timen, og læreren ga flere oppmuntrende tilbakemeldinger til denne eleven i en fem minutters periode etter samtalen deres. Denne eleven var en av elevene som var med i fokusgruppeintervjuet (Elev 3 fotball), og som i intervjuet ga uttrykk for at han hadde fått mye slik individuell tilbakemelding i det siste, på grunn av høyt temperament og til tider varierende arbeidsinnsats i timene.

Det var utfordrende å fortolke det jeg hadde observert under det andre besøket, men et par momenter la jeg merke til. Særlig interessant var det at sportsklassen virket å bestå av en mer heterogen elevgruppe, hvor elevene selv hadde dannet seg ulike subgrupper innad i klassen. Fotballklassen besto derimot av en mer homogen gruppe, hvor jeg ikke kunne observere lignende subgruppedannelser. Videre virket det som om det, i løpet av de 11 ukene som var gått, hadde utviklet seg noen ganske tette relasjoner mellom lærerne og elevene. Dette viste seg blant annet ved måten fotballlæreren var med og deltok i timene, og måten han ga individuelle tilbakemeldinger på, og ved måten sportslæreren klarte å få med en elev på en tur, til tross for at eleven ikke hadde hatt lyst til dette kvelden før.

5. Analyse

I det følgende presenterer jeg min analyse av resultatene fra de to feltbesøkene, et arbeid som har vært krevende, på grunn av det store datamaterialet jeg har hatt tilgjengelig i dette prosjektet. Analysen presenteres kronologisk, hvor jeg i delkapittel 5.1 trekker frem de ulike funnene fra det første oppholdet ved folkehøgskolen, både i form av intervjuene og observasjonsdataene, før jeg deretter presenterer funnene fra det andre besøket på samme måte i delkapittel 5.2. Etter disse to delkapitlene går jeg tilbake til oppgavens problemstilling, og diskuterer den i lys av det analyserte datamaterialet, og hvor jeg knytter dette opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. I delkapittel 5.3 gir jeg en beskrivelse av elevkulturen ved skolen, og hvordan den har endret seg i løpet av de 11 ukene som hadde gått mellom det første og det andre besøket. Delkapittel 5.4 handler om hvordan sosialiseringen av elevene har foregått, og hvordan de ved hjelp av

ulike sosialiseringsprosesser har blitt sosialisert *til* en gitt skolekultur, og hvordan de samtidig sosialiseres *i* sin egen og mer dynamiske elevkultur, en kultur som interessant nok oppfattes ulikt av informantene. Skolekulturen blir beskrevet i delkapittel 5.5, og det legges vekt på hvordan denne kulturen fungerer som et rammeverk for den elevkulturen som vil komme til å oppstå på folkehøgskolen. Deretter forklares det i delkapittel 5.6 hvilke roller rektor og lærerne har. Her legges det særlig vekt på den rollen de utøver som sosialiseringsagenter og rollemodeller for elevene. Til slutt diskuterer jeg, i delkapittel 5.7, hvilken betydning fotball, idrett og andre fysiske aktiviteter har på de ulike sosialiseringsprosessene som elevene går gjennom, og hvordan de kan være med på å prege den eller de elevkulturen(e) som skapes og endres ved folkehøgskolen i løpet av skoleåret. I enkelte av delkapitlene presenteres også figurer, som gir en oversikt over de viktigste funnene fra analysen.

5.1 Tematisk analyse og diskusjon av det første besøket

Det er mye å ta tak i fra datainnsamlingen som ble gjort under det første besøket. For det første gir både rektor og lærere uttrykk for at det førsteinntrykket skolen gir når elevene kommer, er ekstremt viktig. Denne tendensen samsvarer med forskningen til Magnusen et.al. (2014) som tillegger det førsteinntrykket skoler, og særlig det trenere og lærere gir, som ekstremt viktig når elever skal velge seg hvilket college de skal begynne på. På samme måte er rektor og lærerne klar over at et førsteinntrykk gir man kun én gang, og at det derfor er ekstremt viktig at det førsteinntrykket de gir til elevene som kommer er bra, da elevene er i en usikker og ukjent situasjon. De fleste skal flytte hjemmefra for første gang, og kjenner kanskje heller ingen av de som de skal begynne på skole med. Mange har reist langt fra sine hjemplasser, og har derfor heller ingen bekjente de kan støtte seg på. Interessant er det også at det gis uttrykk for at det er viktig at også foreldrene får et godt førsteinntrykk av skolen, slik at de føler seg trygge på at barna deres er kommet til et bra sted. Betydningen skolen tillegger førsteinntrykket kan også ses i sammenheng med observasjonene jeg gjorde på åpningsdagen, hvor jeg ved flere anledninger observerte kontaktsøkende og pratsomme lærere, som gikk raskt videre fra elev til elev, for å introdusere seg, og holde korte samtaler.

Videre er det to tendenser som skiller seg særlig ut under den første skoleuka. Den ene er det rektor som er ansvarlig for, ved å presentere seg selv for elevene og informere dem om skolens reglement og verdisyn. Den andre tendensen er det lærerne som har ansvaret for, og denne tendensen handler i stor grad om å sosialisere elevene, eller «å riste de sammen», som fotballlæreren beskrev det. Når rektor presenterer elevene for skolens regler og verdisyn, kan dette ses på som en måte å gi elevene en forståelse av hva slags skolekultur som er gjeldende

ved folkehøgskolen. Rektor gir ikke bare beskjed om hva som ikke er lov å gjøre på skolen, men også hvordan han og skolen ønsker at de ansatte og elevene skal ha det sammen. Slik kan denne tendensen ses på som en måte å integrere elevene inn i skolens organisasjonskultur, som har sine normer, regler, verdier og grunnleggende antagelser (Rossvær, sitert i Fuglestad, 1993:57; Schein, sitert i Fuglestad, 1993:196) for hvordan det skal være på skolen. Det er denne kulturen som elevene gjerne gjør opprør mot, ifølge Fuglestad (1993). Vi skal derimot se at dette, interessant nok, ikke er tilfellet ved denne folkehøgskolen, noe jeg vil komme tilbake til. Rektors formidling og innlæring av skolekulturen til elevene kan også ses på som en form for primærsosialisering (Frønes, 2013), da rektor forsøker å lære elevene om de grunnleggende tankemåtene, kulturene og ideene ved folkehøgskolen, som er en type samfunn elevene ikke er vant med fra før. Den andre tendensen, som handler om lærernes oppgave med å få «ristet sammen elevene», kan anses som en form for *tvangssosialisering*, i en positiv forstand. Men denne sosialiseringen skjer ikke bare mellom elevene, men også mellom lærere og elever. Som tidligere nevnt observerte jeg veldig kontaktsøkende lærere, et kjennetegn på det Arnett (1995) beskriver som en bred sosialisering. For å lykkes med denne sosialiseringen benytter læreren seg av ulike aktiviteter med fokus på teambuilding og samarbeid, en tilnærming som støttes av blant andre Petreanu & Petreanu (2016), som fremhever deltakelse i grupper, med høy grad av kohesjon og samarbeid, som helt essensielt for elevers sosialisering.

Et annet interessant aspekt var de ulike gruppene som oppsto, og de ulike prosessene som fant sted når elevene gjorde ulike ting sammen i grupper. Jeg observerte ved flere anledninger at det ble dannet ulike uformelle grupper, som Høigaard (2008) beskriver som de gruppene som dannes spontant. Disse uformelle gruppene var ofte basert på at gruppe medlemmene hadde en linje til felles, som for eksempel «Fotball», «E-sport» eller «Cosplay». Når elevene danner grupper på bakgrunn av at de går på de samme linjene, kan dette være et tegn på at disse elevene har mange av de samme interessene. Slik dannes det altså det Johnson & Johnson (2013) kaller for homogene grupper, hvor gruppe medlemmene i stor grad presenterer en felles likhet og identitet. Men i likhet med Johnson & Johnson (2013), som mener at heterogene grupper fungerer bedre enn homogene grupper, har jeg observert at når lærerne har delt inn elevene i grupper for å løse ulike oppgaver, både prater og ler elevene mer enn når de var sammen i de gruppene de hadde opprettet på egenhånd, hvor kommunikasjonsnivået var lavt. I tillegg til linjetilhørighet, var det en annen faktor som også hadde stor betydning for hvem som ble med i grupper. *Foreldrene* spilte her en stor rolle, da jeg observerte at de elevene som hadde foreldre som ble igjen etter middagen, ikke var med i de gruppene som da begynte å danne seg, og at

denne tendensen fortsatte også etter at foreldrene deres hadde reist. Foreldrenes tilstedeværelse synes altså å være en slags hemning for elevenes sosialisering, mens linjetilhørighet er den kanskje viktigste faktoren for hvordan elevene danner grupper seg imellom.

Danningsaspektet nevnes av fotballlæreren som sentralt i det elevarbeidet som gjøres ved folkehøgskolen. Riehl (2001) peker som nevnt på danningen som en av skolens viktigste oppgaver, og i folkehøgskolen står dette begrepet særlig sterkt (Knutas & Solhaug, 2010; Servan, 2000). Ved å tillegge danning en viktig betydning, ser kanskje lærerne på seg selv som ansvarlige for denne danningen, og blir på denne måten en form for sosialiseringssagenter, som skal bidra til å forberede elevene på det som kommer etter studiene. Dette *danningsoppdraget*, som står sterkt i folkehøgskolen, kan sammenlignes med det Wiseman et.al. (2011) kaller for *politisk sosialisering*, som handler om å lære ungdom og unge voksne å tilegne seg ulike kognisjoner, holdninger og oppførsel som kan relateres til deres politiske miljø. Danningsoppdraget kan også ses i sammenheng med det som Wang (2016) fremhever som helt essensielt med skolers sosialiseringssoppdrag, nemlig at skolen skal forberede elevene på de overgangene de skal gjennom etter at de er ferdig ved den aktuelle skolen. Her fungerer folkehøgskolen som en slags «bro», som gjennom sitt arbeid skal forberede elevene sine på det som kommer etter folkehøgskoleåret. Det er interessant å høre at rektor skulle ønske han hadde noe tettere kontakt med elevene, slik som lærerne har, men at han samtidig ser verdien i avstanden, ved at han ved noen tilfeller er nødt til å ta på seg en noe mer autoritær ansvarsrolle. Vi kan se på rektor og lærerne som sosialiseringssagenter som både har et visst sosialiseringssansvar som sosial institusjon, men som samtidig ønsker en sosial kontakt med elevene som går utover det ansvaret som er tillagt dem av samfunnet. På den måten blir rektor og lærerne det Aasen et.al. (2002) kaller for formelle, men også uformelle sosialiseringssagenter.

Det går fram av intervjuene at både rektor og lærerne ønsker at elevene er aktive og inkluderende, både i undervisning og på fritiden. Jeg observerte ved flere anledninger i linjetimene til både sport- og fotballklassen at læreren forsøkte å få elevene til å være med å bidra i timene, enten dette handlet om at elevene skulle være med å lage mål for året, bestemme hva de skulle gjøre i timene, eller være med å evaluere de ulike aktivitetene som ble gjennomført i timene. Ofte hadde derimot lærerne problemer med å få svar og reaksjoner fra elevene under disse omstendighetene, og lærerne brukte ofte lang tid på å få svar fra elevene når de stilte dem spørsmål. At rektor og lærerne ønsker at elevene skal være aktive, inkluderende og mest mulig selvgående er ikke rart, da det er vist at ungdom som er aktive, både i organisert og uorganisert form, har flere positive effekter (Coleman, 2011; Friberg, 2005; Krangle & Strandbu, 2004). Det

vil også være viktig innenfor dannelsingsaspektet, ved å bidra til at elevene selv tar ansvar for sin egen og andres sosialisering, aktivisering og inkludering. Det gikk også tydelig fram av intervjuene at mobbing, ekskludering og dårlige holdninger ovenfor lærer og medelever var noe som var uønsket på skolen. Særlig mobbing trekkes frem av Coleman (2011) som særlig ødeleggende for ungdom og deres utvikling. Jeg la ikke merke til noen tendenser til hverken mobbing, ekskludering eller noen former for dårlige holdninger under det første besøket, og fikk dermed heller ikke observert noen form håndtering av slike problemer. Det skulle jeg derimot gjøre ved det andre besøket, og måten dette ble håndtert på var interessant, noe jeg vil komme tilbake til.

5.2 Tematisk analyse og diskusjon av det andre besøket

Når rektor og de to lærerne skulle beskrive hvordan det var på skolen på daværende tidspunkt, fikk jeg interessante svar. Rektor og sportslæreren ga blant annet uttrykk for at det i år var få konflikter, og de hadde ikke fått noen meldinger til skolens disiplinærråd. Rektor forklarte dette med et inntrykk han hadde av dagens folkehøgskoleelever, at de var greiere å ha med å gjøre enn for 15-20 år siden. Dette er interessante uttalelser, og kan ses i sammenheng med Fuglestad (1993) beskrivelser av de elevkulturene han har observert, som i stor grad kjennetegnes av det stikk motsatte; opposisjonelle kulturer som forsøker å stå i konfliktposisjoner med den dominerende skolekulturen. Sportslæreren ga også uttrykk for at elevene i år var mer sosiale, og at dette kunne ha noe å gjøre med at skolen i år hadde et mer heterogent elevkull, i form av flere jenter enn de hadde hatt de siste årene. Også fotballæren ga uttrykk for et godt elevmiljø, ved at han hadde inntrykk av at det i år var færre som ikke hadde funnet sin plass. Han påpekte også at et godt elevmiljø aldri var tilfeldig, og var avhengig av det elevarbeidet som ble gjort på skolen, men også den jobben som ble gjort av *opptakskomiteen* i forkant av skoleåret. Det er interessant å høre at det ikke er tilfeldig hvem som begynner ved folkehøgskolen, og at det er en komité som har ansvaret for å rekruttere inn en elevgruppe som vil fungere best mulig. Ifølge Johnson & Johnson (2013) fungerer det best med *heterogene* grupper, og det virker som om folkehøgskolen i år har fått rekruttert en heterogen gruppe, og at rektor og disse to lærerne mener det har fungert godt.

Som Høigaard (2008) nevner, er gruppedanning en av de mest naturlige prosessene som finnes. Mennesker har et naturlig behov for tilhørighet, og det vil nærmest alltid dannes grupper når mennesker er samlet, gjerne på bakgrunn av felles interesser og/eller bakgrunn. Fotballæren la spesielt vekt på dette aspektet, at det var blitt dannet grupperinger blant elevene, men at dette var en helt naturlig prosess. Om sin egen klasse var han derimot tydelig på at dette var en veldig

homogen gruppe. Her er det interessant å sammenligne disse svarene med de svarene jeg fikk fra sportslæreren, som ga uttrykk for en motsatt tendens i sin klasse, hvor elevene hadde dannet seg ulike subgrupper, og hvor en felles gruppesosialisering hadde vært vanskelig å få til. Dette er interessante uttalelser, og stemmer godt overens med mine observasjoner av de to klassene. Mens jeg observerte flere mindre grupperinger i sportsklassen, var dette ikke noe jeg observerte i fotballklassen, som fremsto som en mer homogen gruppe. Det kan være flere årsaker til dette fenomenet. Bruker vi Høigaards (2008) teorier om bakgrunn og interesser, kan forklaringen være todelt. For det første er sportsklassen en ganske heterogen gruppe i utgangspunktet. Den består av en jevn fordeling av jenter og gutter, og har elever med ulike fysiske forutsetninger. Fotballklassen består derimot av kun gutter, med relativt like fysiske forutsetninger. For det andre kan også interessene spille inn. Fotball er én spesifikk idrett, mens sport er et bredt begrep som kan ta for seg alle mulige idretter og fysiske aktivitetsformer. Dette kan bety at elevene i sportsklassen har svært ulike interesser når det kommer til hva slags idrett de foretrekker. Det kan være ballspill, dans, yoga, friluftsliv, kano, fitness, styrketrening etc., mens det kan hevdes at alle elevene i fotballklassen har en interesse for fotball, selv om interessen selvfølgelig vil variere fra elev til elev.

Det var tydelig at skolen, ut fra svarene jeg fikk fra rektor og de to lærerne, var svært bevisste på at noen elever falt utenfor, og *ikke* var med i de ulike gruppene som ble dannet. Dette var de klar over, men de visste også hvem disse elevene var, og jobbet også kontinuerlig med disse elevene, gjennom samtaler og individuell tilrettelegging. Fotballlæreren presenterte her et interessant poeng, nemlig at det ikke er slik at alle nødvendigvis *ønsker* å være like mye med i det sosiale miljøet på skolen, og at man heller er nødt til å ta utgangspunkt i den enkelte, og få til en så god som mulig utvikling for hver enkelt elev. Dette ligner i stor grad på de sosialiseringstaktikkene som Jara-Pazmino et.al. (2017) har funnet ut at amerikanske colleger benytter seg av. Skolen har altså klare *mål* for hver enkelt elev, og samtidig benytter de seg av ulike *strategier* for at denne eleven skal lykkes med de ulike målene. Målene og strategiene vil variere fra elev til elev, men for at skolen skal lykkes med sitt dannelsingsoppdrag, er det viktig at de får til nettopp dette. Alle organisasjoner som vil lykkes med arbeidet sitt, er avhengig av klare mål og strategier (Hatch, 2001), og det virker til at skolen fokuserer på nettopp dette, særlig når det kommer til individuell tilrettelegging. Dette med individuell tilrettelegging har jeg også observert. I sportstimene var det en elev som hadde litt problemer med å få til badmintonpasninger, og hvor læreren derfor gikk sammen og gjorde øvelsen med denne eleven.

Ved en annen anledning var lapper som elevene skulle finne hengt i en slik høyde at en elev som satt i rullestol skulle klare å få tak i disse lappene.

Både rektor og de to lærerne mente aktivitetstilbudet ved folkehøgskolen var godt og variert, og at elevene hadde et stort utbytte av å være med på disse aktivitetene, i form av økt samhandling og samarbeid, samt en forståelse av at mennesker har ulike forutsetninger og bakgrunner, som passer godt med det tidligere forskning presenterer som noen av de mest fremtredende effektene ved å benytte seg av idrett og andre aktiviteter som en sosialiseringssagent (Skille & Waddington, 2006; Rossi Jr. et.al., 2014; O'Malley, 2016). Her er det interessant å sammenligne disse svarene med det elevene svarte. Elevene mente det kunne være positivt å gjøre ulike aktiviteter sammen, da det gjorde at de ble mer sosiale. De mente derimot at aktivitetstilbudet ikke var så variert som de ønsket, og at de særlig kunne likt å være mer ute, da det skapte en «helt spesiell stemning» (Elev 1 sport og Elev 2 sport) og gjorde det lettere å prate med hverandre. I tillegg virket det som at det ikke var så viktig at det var en idrettslig aktivitet som de gjorde sammen, men heller det at de gjorde *noe* sammen. Dette kunne for eksempel være å spille dataspill sammen inne på det samme rommet.

Et interessant skille oppsto når elevene skulle beskrive elevmiljøet ved skolen. Her ga sports elevene uttrykk for at skolen besto av én stor vennegjeng, mens fotballeleven sa at elevgruppen var delt i to større grupper. Samtidig synes begge elevgruppene at elevmiljøet på skolen var godt, men også at noen elever falt utenfor. At de to elevgruppene har et såpass ulikt syn på hvordan elevkulturen på skolen er, er interessant. Muligens kan noe av årsaken være de to ulike klassene, og hvordan de er sammensatt. Mens sportsklassen er en relativt heterogen elevgruppe, er fotballklassen mer homogen. Dette kan kanskje gjenspeiles i den oppfatningen disse elevene har av skolen som helhet. De to elevgruppene hadde også en noe ulik oppfatning av skolens reglement. Mens sports elevene syntes skolens regler var helt greie, var fotballeleven noe uenige i reglene, først og fremst når det gjaldt skolens alkoholreglement og at esportrommet ble stengt klokken elleve på kvelden. Det var derimot interessant at det var fotballeleven (alle mannlige), og den mannlige informanten i sportsklassen som reagerte på alkoholreglementet, noe som stemmer godt overens med funnene til Lebreton et.al. (2016) som viser til at alkoholkonsumet blant collegelever er størst blant menn. Det virket derimot som om denne uenigheten i seg selv ikke var nok til å skape en opposisjon mot skolens reglement, på grunn av det den ene eleven beskrev som en slags form for *sosial kontroll* eller *sosial kode*, ved at hvis man gjorde noe dumt, så fikk alle vite om det. På denne måten blir det altså ikke det som

Fuglestad (1993) mener kjennetegner elevkulturer, nemlig at de er opposisjonelle, fordi elevene selv fungerer som en slags sosial kontroll ovenfor hverandre.

Når elevene ble spurt om hvordan de opplevde lærerne og linjetimene deres, trakk de frem flere positive aspekter som de i liten grad var vant med fra tidligere. Blant annet satte de stor pris på at lærerne var flinke til å variere, og at de selv kunne være med på å bestemme hva de skulle gjøre i timene. I tillegg til at de satte pris på høy grad av medbestemmelse, var de også fornøyd med at lærerne var flinke til å tilrettelegge slik at alle elevene kunne være med. I fotballtimene hadde jeg observert at læreren ved flere anledninger byttet roller, fra «kompis» til en mer autoritær trenerrolle. Han var også ofte med i timene som aktiv deltager, noe han sa var viktig for at han skulle få et så nært og godt forhold som mulig til elevene. Begge disse tendensene ble satt pris på av elevene, og også de ga uttrykk for at det gjorde at de fikk et nærere forhold til læreren. Elevene sa blant annet at når de var på lag med læreren ville de vinne, og at han i stor grad klarte å motivere dem. På denne måten kan læreren ses på som det Andrejack (2011) beskriver som en *rollemodell*, som er et viktig aspekt i alle ungdomskulturer. De likte også at han ga dem individuelle tilbakemeldinger, noe jeg hadde observert ved et tilfelle da en av elevene ble sinte, og hvor læreren tok en prat alene med denne eleven. Denne måten å håndtere konflikter på, ved å ta de med en gang, har lærerne og rektor gitt uttrykk for at er måten konflikter helst skal håndteres på ved skolen. Jeg skal ikke evaluere denne metoden, men presiserer at det ifølge rektor ikke har vært noen meldinger til disiplinærrådet det aktuelle skoleåret.

Å ha individuelle samtaler og gi individuelle tilbakemeldinger til elevene, virker å være viktig for lærerne. Dette inkluderer også individuell tilrettelegging for elevene. Jeg har observert situasjoner hvor dette gjør seg gjeldende flere ganger, både i sportstimene og fotballtimene. En slik arbeidsmetode støttes av blant andre Cranmer (2017), som har vist at det å gi individuelle tilbakemeldinger er med på å forme elevenes holdninger, påvirke deres oppgaver og roller, samt skape positive relasjoner til trenere/lærere og andre elever/medspillere. I tillegg fungerer slik individuell tilbakemelding som en viktig brikke når det gjelder elevenes overganger til og fra nye grupper.

5.3 Elevkulturen – endring og karakteristikker

Fortolkningene fra det første besøket viser tegn på en elevkultur som i løpet av de 11 ukene som hadde gått mellom hvert besøk hadde satt seg, og som ikke sto i opposisjon til skolekulturen, men som i stedet var med å støtte opp om denne. Å beskrive elevkulturen på

skolen, og hvordan den har endret seg i ukene mellom de to besøkene, har vært noe av det mest utfordrende ved denne oppgaven. Går vi tilbake til Tylors (1871) definisjon på hva en kultur er, sier han at det handler om en kompleks helhet av kunnskaper, tro og ferdigheter som mennesker har tilegnet seg ved å være medlemmer i samfunnet, mens Rossvær (sitert i Fuglestad 1993:57) i tillegg legger vekt på kommunikasjonen som gir grunnlaget for en felles meningsskapning i kulturer. Det jeg observerte ved det første besøket var ikke overraskende en kultur som ikke helt hadde satt seg, og hvor det foregikk en intensiv sosialiseringssprosess av elevene fra skolens side. Et interessant fenomen var de ulike gruppedannelsene som fant sted. Gruppene som dannet seg besto hovedsakelig av elever som gikk på minst én felles linje. En naturlig forklaring på dette kan være navneskiltene som elevene fikk utdelt da de kom til skolen, hvor navnet deres og hvilke linjer de skulle gå sto skrevet. At det dannes grupper er helt naturlig (Høigaard, 2008), men det er interessant å se at en liten detalj som navneskilt med linjetilhørighet kan være en så viktig faktor for de gruppene som dannes. Dette aspektet kan være nyttig å være klar over for alle skoleslag. Fotballelever vil forsøke å finne andre fotballelever, dataelever vil forsøke å finne andre dataelever og så videre. Her vil det være viktig for skoler å stille seg spørsmålet om hva slags elevkultur de ønsker. Om skolen ønsker tidlige homogene gruppedannelser, kan slike navneskilt fungere godt. Ønsker skolene derimot en mer helhetlig heterogen kultur, kan muligens slike navneskilt med linjetilhørighet fungere mot sin hensikt.

Et annet interessant aspekt er rollene *foreldrene* spiller under den første dagen. Jeg observerte at eleven som fortsatt hadde foreldre som hadde blitt igjen etter åpningen, satt sammen med foreldrene, og ikke med andre elever. Slik kunne det virke som om foreldrenes tilstedeværelse fungerte som en slags hindring for disse elevenes potensielle gruppedeltagelse. Dette er et interessant funn, og noe skoler bør være bevisst på. Både Aagre (2014), Coleman (2011), Andrejack (2011) og Høigaard (2008) presiserer viktigheten av at ungdom er med i grupper med andre jevnaldrende, og om foreldres tilstedeværelse kan virke hindrende på en slik prosess, kan dette være problematisk. Samtidig bør det nevnes at dette bildet ikke nødvendigvis er helt entydig. For mange elever kan det oppleves som en trygghet å ha foreldrene til stedet, da det er mange nye inntrykk og opplevelser som skal bearbeides på relativt kort tid. Jeg vil også trekke fram at den aktuelle folkehøgskolen var klar over at foreldrenes tilstedeværelse hadde en påvirkning, og en av lærerne sa også at «vi forsøker å få foreldrene til å dra så tidlig som mulig, at det er viktig at de kjenner sin besøkestid den første skoledagen».

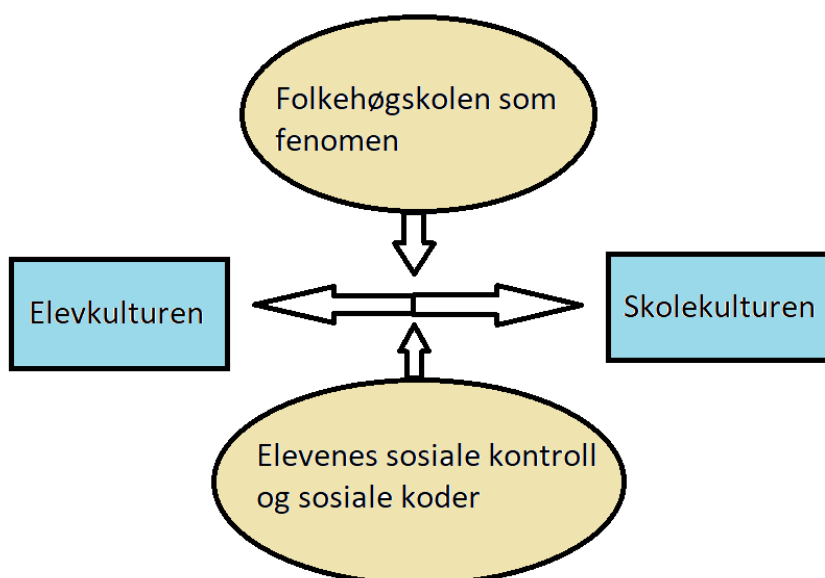
Under det andre besøket observerte jeg derimot en elevkultur som nå hadde satt seg, og jeg fikk også beskrevet denne kulturen av rektor, lærere og elever. Beskrivelsene var særlig interessante,

da informantene ga ulike beskrivelser av den elevkulturen som fantes på skolen. Rektor og de to lærerne beskrev en heterogen elevkultur, riktignok med ulike subgrupper innad i kulturen, men ingen større homogene grupper som kunne virke dominerende. Sportslevene beskrev en heterogen kultur, hvor alle kunne være sammen med alle, selv om det naturligvis var slik at man var mer sammen med noen elever enn andre. Fotballevene beskrev derimot en elevkultur som i all hovedsak besto av to større grupper, én gruppe bestående hovedsakelig av elever på linjene esport, fotball og reiselinjen, og én gruppe som besto av resten av elevene. De mente man kunne se dette skillet særlig i fellesundervisningen. Det er interessant at informantene har såpass ulike oppfatninger av hva som kjennetegner elevkulturen på skolen, og det er ikke slik at noen av dem har rett eller gal oppfatning av kulturen slik den egentlig er. Arnett (1995) legger vekt på nettopp dette, at kulturer ofte handler om menneskers egne *oppfatninger* om den kulturen de er del av. Noe av forklaringen til de ulike oppfatningene kan ligge i informantenes ulike gruppetilhørighet. Rektor og lærerne er først og fremst medlemmer av et kollegium av ansatte ved folkehøgskolen, bestående av både mannlige og kvinnelige internatansatte og lærere med ulike kompetanser og ferdigheter, i ulike aldre. Et slikt kollegium kan derfor beskrives som en heterogen gruppe. Sportsklassen kan også beskrives som en heterogen gruppe, da den består av både mannlige og kvinnelige elever, med ulike forutsetninger, og som mest sannsynlig har ulike ferdigheter og interesser når det gjelder idrett, etter som idrett tross alt er et såpass bredt begrep. Fotballklassen er derimot preget av en homogen gruppekultur. Den består av kun gutter, hvor alle mest sannsynlig har en interesse for fotball. Denne linjen er heller ikke tilrettelagt for elever med nedsatt funksjonsevne, noe som gjør at elevenes fysiske forutsetninger også blir mer like, selv om det fotballmessige ferdighetsnivået selvfølgelig vil variere noe.

Et spørsmål en kan stille seg i sammenheng med det aspektet jeg presenterte i det forrige avsnittet, er om den homogene fotballkulturen er et problem for skolen og den elevkulturen som skolen ønsker å ha? Det virker tydelig, gjennom intervjuene med rektor og lærerne, at skolen ønsker en heterogen kultur, med inkluderende, aktive og engasjerte elever, og hvor alle kan omgås med alle. Dette står i kontrast til funnene til Jara-Pazmino et.al. (2017), som viser at amerikanske colleger ønsker, og arbeider for å ha en homogen elevkultur. Større homogene subgrupper innad i elevkulturen kan derimot motvirke utviklingen av en heterogen kultur, og det kan også oppstå gruppepress i form av konformitet (Høigaard, 2008) i slike grupper. Allikevel virker ikke dette å være tilfellet for denne folkehøgskolen. Som både rektor og en av lærerne sier, er særlig elevene på reiselivslinja flinke til å inkludere de andre elevene. Kanskje

kan dette bety at sterke, homogene subgrupper har et potensial til å inkludere og være med på å utvikle en heterogen elevkultur, men at de kanskje har behov for å utfordres på akkurat dette området? Dette kan skje ved at en lærer gir noen av elevene på skolen ansvar for å inkludere noen elever. Hvordan dette vil fungere vil avhenge helt av både elevene og konteksten, og det er derfor viktig at læreren har god kjennskap til elevene, før man gir de slike utfordringer.

Avslutningsvis i dette delkapitlet vil jeg ta opp et poeng som jeg så vidt nevnte i analysekapitlet. Fuglestad (1993) har argumentert for at en elevkultur ofte fungerer som en opposisjonell motkultur til den dominerende skolekulturen, men dette er ikke tilfellet ved denne folkehøgskolen. Til tross for uenigheter i enkelte regler, viser ikke elevene noen opposisjonell motstand mot skolens reglement, på bakgrunn av det som kan beskrives som en form for *sosial kontroll* eller *sosial kode* blant elevene. I intervjuene sier elevene at det å bryte regler eller vise dårlig oppførsel er noe som blir sett ned på innad i elevkulturen, og at dette derfor er noe man som elev vil unngå. Når man i tillegg tilbringer så mye tid sammen med medelever og lærere som man gjør på en folkehøgskole, følger konfliktene og problemene som oppstår i undervisningen med til fritiden. Elevkulturen er altså en form for det Stafseng (sitert i Aagre, 2014:121) beskriver som en *prokultur*, en ungdomskultur som kjennetegnes av en være- og tenkemåte og en livsstil som i liten grad utfordrer voksensamfunnet og de voksenstyrte sosialiseringarenaene. Elevene i folkehøgskolen kan altså beskrives som typiske *Mainstream-ungdom* (Øia, sitert i Aagre, 2014:122-123); veltilpassede ungdommer som har et positivt forhold til steder hvor voksne har klare lederroller, som f.eks. folkehøgskolen.



Figur 1: Forholdet mellom elevkulturen og skolekulturen.

Figur 1 viser hvordan elevkulturen og skolekulturen ved folkehøgskolen står i et gjensidig avhengig forhold til hverandre. Dette forholdet er *ikke* preget av det Fuglestad (1993) mener kjennetegner forholdet mellom elevkulturer og skolekulturer, nemlig at elevkulturen opptrer som en opposisjon i forhold til den dominerende skolekulturen. I stedet er elevkulturen ved folkehøgskolen med på å støtte opp om den allerede eksisterende og dominerende skolekulturen, ved at denne elevkulturen påvirkes av særlig to faktorer, som vist i modellen. Den ene faktoren nevnes av elevene som en slags form for en *sosial kontroll* eller de ulike *sosiale kodene* som elevene har. Dette gjør at oppførsel som virker opposisjonell mot skolekulturen blir lite verdsatt innad i elevmiljøet, og på den måten fungerer elevene som en slags kontroll ovenfor hverandre. Den andre faktoren handler om folkehøgskolen som fenomen, ved at elevene får helt særegne forhold til både medelever og lærere på skolen. Dette gjør de ved å bo sammen med medelevene, samt tilbringe så mye tid, både i undervisning og på fritiden, med både medelever og lærere som det de gjør. Som en av sports elevene sa det; «vi bor jo nærmest oppå hverandre hele tiden».

5.4 Sosialiseringen av elevene

Fortolkningene og analysen viser at elevene sosialiseres både i undervisningen og på fritiden, gjennom ulike aktiviteter de gjør sammen. Selv trekker elevene frem det å være utendørs som spesielt viktig. Ut fra en sosiologisk forståelse er den sosialiseringen elevene er en del av ved folkehøgskolen, hvor målet er at alle elevene skal sosialiseres til en forhåndsdefinert skolekultur, en form for det Frønes (2013) beskriver som sekundærsosialisering, hvor folkehøgskolen har fått et mandat til å sosialisere elevene. At skolen er en form for sekundærsosialisering støttes av intervjuene, hvor fotballeleven uttrykte uenighet ovenfor noen av skolens regler, et tydelig tegn på en bevisst refleksjon rundt de sosialiseringssprossene de er en del av. Jeg vil argumentere for at den sosialiseringen som foregår ved folkehøgskolen i liten grad er en *sosiologisk sosialisering*. Med unntak av at rektor, lærere og de andre ansatte har et ansvar for å presentere og overholde skolens reglement, er det få eksempler på bruk av naturliggjøring og symbolsk makt. Både rektor og lærerne sa i intervjuene at de opererer med en «omvendt trekant» hvor elevene er på toppen av hierarkiet. Elevene ga også uttrykk for at de følte de hadde stor frihet og valgmuligheter, og at lærerne var både rettferdige og åpne for tilbakemeldinger og ønsker.

I stedet vil jeg argumentere for at sosialiseringen av elevene til skolekulturen er en form for det Frønes (2013) kaller for *antropologisk sosialisering*, da folkehøgskolen innebærer en stor kulturell variasjon fra andre skoleslag. Dette kommer til uttrykk i at sosialiseringen av elevene

kjennetegnes av det Arnett (1995) og Johnson (1993) beskriver som en bred sosialisering, som er kjennetegnet av et fokus på nære og menneskelige relasjoner mellom lærer og elev. Fotballelevne beskriver læreren deres som en slags «kompis», som du kan prate med og komme med ønsker til, og sportselevne beskriver sin lærer som rettferdig og flink til å variere og lytte til deres ønsker. Den antropologiske sosialiseringen legger vekt på rollen til de ulike sosialiseringsinstitusjonene, hvor folkehøgskolen er et eksempel på en slik sosialiseringsinstitusjon. Elevene på folkehøgskolen er del av en institusjonalisert sosialisering, hvor det miljøet og den kulturen de er del av på skolen, er ganske særegent, ikke bare i form av den spesifikke kulturen mellom elevene på skolen, men også selve skolen og skoleslaget i seg selv. På den måten kan det tenkes at det skapes en unik gruppesolidaritet ved en folkehøgskole, og som det kan være vanskelig å forstå for utenforstående. Der kan argumenteres for at folkehøgskolen lykkes med det som Schein (sitert i Fuglestad, 1993:196) mener kjennetegner velfungerende kulturer, nemlig en vellykket sosialisering av nye medlemmer til den allerede eksisterende kulturen.

Folkehøgskolen står altså for en bred form for sekundærsosialisering, ved at den fungerer som en sosialiseringsinstitusjon som har fått et mandat om å sosialisere elevene til skolekulturen ved skolen. Dette arbeidet gjøres først og fremst i løpet av den første uka, og et av de viktigste virkemidlene er hyppig bruk av fysiske aktiviteter. Allerede den første skoledagen arrangeres det flere ulike aktiviteter for alle elevene i skolens gymsal, hvor aktivitetene legger vekt på samarbeid, teambuilding og ufarliggjøring. Den tredje skoledagen arrangeres det en aktivitetsdag, hvor alle elevene er med. Elevene blir her delt inn i heterogene grupper, og også her bærer aktivitetene preg av samarbeid, teambuilding og ufarliggjøring. Et annet fellestrekk ved disse aktivitetene er at de ikke favoriserer de elevene med best fysiske forutsetninger, men hvor heller tilfeldigheter, flaks og samarbeid spiller en sentral rolle. Denne formen for sosialisering betegner jeg som en slags form for *tvangssosialisering*, i positiv forstand. Elevene «tvinges» til å gjennomføre ulike aktiviteter sammen, hvor de er nødt til å samarbeide, og hvor de på forhånd er delt inn i heterogene grupper med elever fra ulike linjer. Som fotballlæreren så elegant beskriver det, handler det om å «riste de sammen», og her kan idrett og fysiske aktiviteter fungere som et nyttig verktøy. Å bruke ulike idrettslige og fysiske aktiviteter på denne måten, som et slags *sosialiseringverktøy*, støttes også av både Skille & Waddington (2006) og Rossi Jr. et.al. (2014) som har vist at idrett og fysiske aktiviteter kan føre til økt sosial inkludering blant barn og unge.

5.5 Skolekulturen – et forhåndsdefinert rammeverk for elevkulturen?

Slik jeg fortolker den aktuelle folkehøgskolen er den preget av en skolekultur hvor elevene er plassert på «toppen av hierarkiet» som rektor og lærerne beskriver det. Å gi en grundig beskrivelse av folkehøgskolens organisasjonskultur har ikke vært hovedfokuset i denne oppgaven, men det kan være interessant å se på de målene og strategiene som fremstår som viktige for skolen. Hatch (2001) trekker frem mål og strategier som helt essensielt for alle typer organisasjoner, også folkehøgskoler. Skolens offisielle mål er å gi elevene et så godt skoleår som mulig, og at elevene skal være i sentrum og øverst i hierarkiet. De operative målene finner vi beskrevet i et dokument jeg har fått tilgang til, som beskriver skolens verdigrunnlag og målsetning. Her går det fram at skolens mål er å øke den enkelte elevs livskompetanse og livskvalitet gjennom tilpasset undervisning, skape et godt skolemiljø, og bidra til danning av elevene, som innebærer å ruste elevene til å kunne ta vare på sitt eget og andres liv, samt bidra til å skape holdninger blant elevene om at alle mennesker er likeverdige. Dokumentet som beskriver skolens verdigrunnlag og målsetning er lagt ved som vedlegg. Dette dokumentet beskriver altså de målene skolen har, men det beskriver ikke spesifikt hvordan disse målsetningene skal oppnås, altså strategiene til skolen. Strategiene til skolen kan derimot beskrives ved hjelp av datamaterialet. Jeg har tidligere nevnt begrepet tvangssosialisering, som er en av strategiene skolen benytter seg av, ved at elevene den første skoleuka må gjennom en rekke ulike aktiviteter med fokus på samarbeid og samhandling, og hvor skolen forsøker å sette sammen heterogene grupper, som ifølge Johnson & Johnson (2013) er de gruppene som fungerer best. En annen strategi er *rekrutteringen*. Det var interessant å høre at det aldri er tilfeldig hvilke elever som begynner på skolen, men at en opptakskomite hadde ansvaret for å gå gjennom elevsøknadene og deretter velge ut hvilke elever som skulle få tilbud om å begynne på skolen. Hensikten med dette var å skape en heterogen elevgruppe, bestående av elever med ulike forutsetninger og bakgrunner.

Fuglestad (1993) beskriver en skolekultur som en dominerende og formell kultur, og som noe som «sitter i veggene» (s. 192). Dette siste poenget gjelder også i stor grad for den aktuelle folkehøgskolen, og kan bekreftes ved svaret jeg fikk da jeg spurte en av lærerne om de hadde fått beskjed av rektor om å være ekstra kontaktsøkende ovenfor elevene ved første skoledag, hvor jeg fikk til svar at «nei, det er liksom bare en del av kulturen her det». Det var tydelig at *førsteintrykket* skolen ga hadde høy prioritet, en prioritet som støttes av Magnusen et.al. (2014). Skolekulturen kan beskrives som dominerende og formell, ved at det kan tenkes at den endrer seg relativt lite fra år til år, ved at verdigrunnlag, målsetninger og regler sjeldent

gjennomgår store endringer. Den er preget av et dannelsesperspektiv, og et ønske om en heterogen, aktiv, engasjerende og inkluderende elevgruppe. Skolekulturen er preget av en «eleven i sentrum»-tankegang, og ønsker å tillære elevene livskunnskap og holdninger ovenfor andre mennesker som er grunnleggende verdier og normer for skolen. Interessant er det også som jeg tidligere har nevnt at den aktuelle skolekulturen ikke står i opposisjon med elevkulturen, som Fuglestad (1993) peker på som et av kjennetegnene ved skolekulturer. I stedet står den i et gjensidig forhold til elevkulturen, hvor begge disse kulturene påvirker hverandre. Elevene viser ikke opposisjon til skolekulturen, til tross for uenighet om enkelte regler, på grunn av det jeg tidligere har betegnet som en slags form for sosial kontroll eller sosial kode. Denne sosiale kontrollen eller koden er interessant for skolen å være bevisst over, da dette ikke er noe de kan styre, men som elevene selv kontrollerer. Det kan derimot være at folkehøgskolen som fenomen, samt skolens regler, er med på å begrense en mulig opposisjon fra elevkulturen. For det første kan skolen utvise elever over kortere eller lengre perioder ved brudd på reglene. For det andre kan folkehøgskolen som fenomen, og særlig aspektet ved at skolen er et internat hvor elevene tilbringer både undervisningstid og fritid sammen, være med på å fungere som en sosial kontroll. Om noen bryter reglene, oppfører seg dårlig, eller viser dårlige holdninger får ofte alle vite det, noe som kan være en ulempe for den eleven det måtte gjelde.

5.6 Rektor og lærernes roller

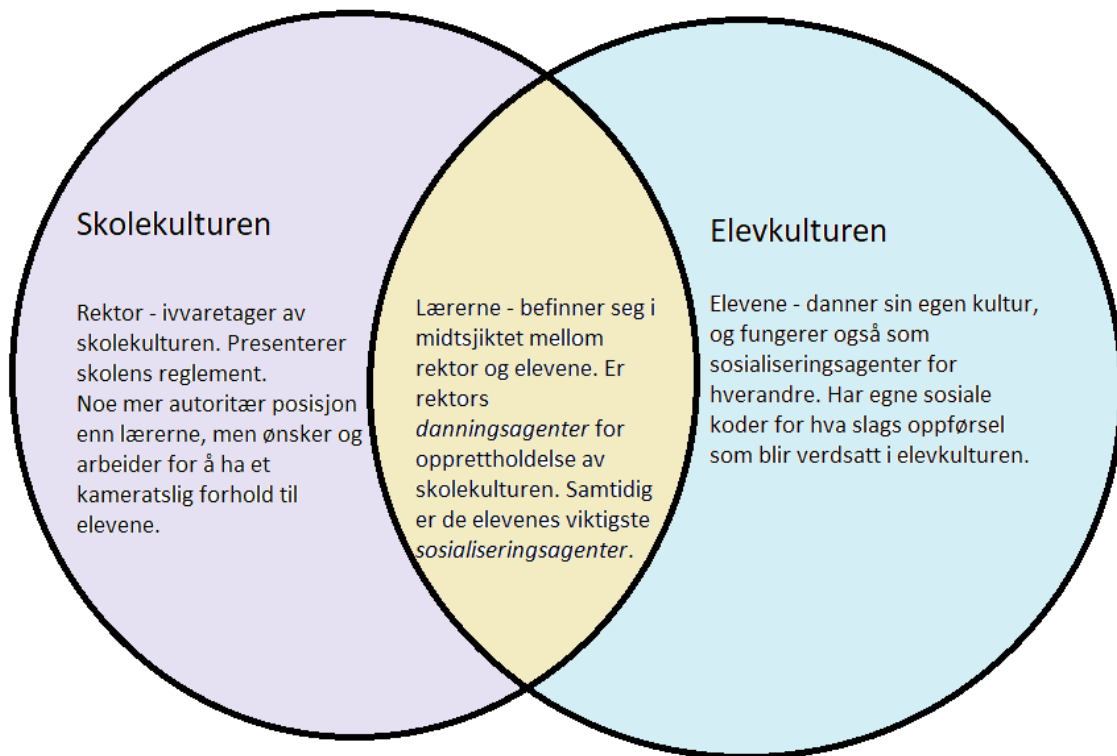
Fortolkningene og analysen viser at særlig lærerne, men også rektor, har viktige roller som sosialiseringssagenter for elevene, gjennom det elevarbeidet de gjør. Lærernes rolle åpenbarte seg relativt tydelig i løpet av de to feltstudieukene. De to lærerne anser jeg som *soialiseringssagenter* i den form av at de fungerer som menneskelige aktører som er med på å forme ungdommene til medlemmer av en forhåndsdefinert skolekultur, som samsvarer med måten Frønes (2013) beskriver sosialiseringssagenter. Denne skolekulturen består av det rektor og lærerne beskriver som «den omvendte trekanten» hvor elevene står øverst, og er skolens viktigste prioritering. Denne kulturen ønsker en mest mulig *heterogen* elevgruppe, hvor alle elevene kan omgås med hverandre, og hvor elevene er aktive og engasjerte. Samtidig er både rektor og lærerne klar over at gruppedannelser vil oppstå, og at dette ikke er problematisk i seg selv. Skolekulturen består også av et regelverk, som er noe av det som skiller den fra elevkulturen. Regelverket håndheves av både rektor, lærere og de andre ansatte ved skolen. Det er rektor som presenterer regelverket for elevene. I tillegg har rektor mindre kontakt med elevene enn lærerne, og han kan derfor fremtre som en noe mer autoritær sosialiseringssagent

enn det lærerne gjør. Samtidig er det lærerne som får denne autoritære posisjonen i deres respektive klasser.

Rektor og lærerne fungerer altså som det Aasen et.al. (2002) definerer som *formelle sosialiseringsagenter*; sosialiseringsagenter som har fått tildelt et formelt mandat av samfunnet til å oppdra og lære ungdommene ved folkehøgskolen. Dette mandatet handler i denne konteksten om å sosialisere elevene inn i en forhåndsdefinert skolekultur. Samtidig får lærerne en rolle som sosialiseringsagenter også i sine egne klasser, hvor de skal sosialisere elevene inn i egne *klassekulturer*. Her oppstår det interessante tendenser, og her ser man hvordan ulikhetene hos de to lærerne, sammen med faktorer som elevsammensetningen og allerede eksisterende idrett- og fotballkulturer, gjenspeiler seg i hva slags kulturer som oppstår på de to linjene. Sportslæreren skaper og forsterker, gjennom bruk av stor variasjon i aktivitetene, mye individuell tilpasning i de ulike øvelsene og en mindre aktivt deltagende rolle i timene, en heterogen klassekultur. Dette kan være positivt i form av at heterogene grupper ofte har en tendens til å fungere bedre enn homogene grupper (Johnson & Johnson, 2013), og det kan bidra til å skape en større forståelse og aksept blant elevene for at mennesker har ulike forutsetninger. Samtidig kan det føre til fraksjoner i elevgruppa, hvor elevene ikke føler en like sterk gruppetilhørighet til hverandre, og hvor det kan oppstå det som Høigaard (2008) beskriver som *subgrupper*; mindre grupper innad i en større gruppe. Slike subgrupper trenger ikke nødvendigvis være negative eller skadelige for miljøet, men de *kan* være det, og dette er det viktig å være klar over. I fotballklassen er tendensene motsatte, og her skaper og forsterker læreren en homogen klassekultur. Dette gjør læreren allerede fra første time, med sitatet «vi skal utvikle oss som en gruppe, dere skal ikke være den samme gjengen i mai». Det gjøres også med en mindre variasjon i aktivitetene. Her vil jeg presisere at dette ikke betyr liten variasjon i øvelsene, men i aktiviteten elevene holder på med, altså fotball. Det spilles mye fotball, og det er selvfølgelig helt naturlig etter som linjen er en fotballlinje, men det er helt klart med på å skape og forsterke en homogen fotballkultur. I tillegg er læreren selv ofte en aktiv deltager i timene, og han veksler mellom rollen som venn og trener. Dette skaper ifølge elevene en felles tilhørighet i gruppa, og styrker relasjonene mellom læreren og elevene.

Til slutt bør en tredje sosialiseringsagent nevnes, som jeg enda ikke har vært inne på, nemlig *elevene*. Ved folkehøgskolen fungerer også elevene som sosialiseringsagenter ved at de sammen skaper en elevkultur på skolen, men også egne elevkulturer ved sine respektive linjer. I tillegg er de med på å sosialisere hverandre til den gjeldende skolekulturen, ved det jeg har betegnet som en slags *sosial kontroll* eller *sosial kode*, hvor det å bryte reglene, eller oppføre

seg dårlig i timene, fordømmes av en samlet elevgruppe. Som den ene fotballeven så elegant beskrev det: «du får på en måte svi for det da. Alle ser det, og alle får vite om det, og det er ikke så kult». Elevene er altså selv med på å hindre at det oppstår en konflikt mellom elevkulturen og skolekulturen, som Fuglestad (1993) mener er et karakteristisk trekk ved forholdet mellom disse to kulturrene. Hvorfor elevkulturen ikke står i opposisjon til skolekulturen, til tross for at det finnes noen uenigheter, blant annet når det gjelder skolens reglement, er vanskelig å svare på. Kanskje kan det ha noe med det aspektet som elevene beskriver, nemlig at de bor sammen og er «oppå hverandre» hele tiden. Dette, i tillegg til at elevene utvikler andre relasjoner med lærere enn det de er vant med, kan være med på å bidra til en slags sosial kontroll, hvor ingen av elevene ønsker å fordømmes av de andre elevene, ved at denne eleven bryter med de normene, verdiene og reglene som er gjeldende for skolekulturen og/eller elevkulturen.



Figur 2: Venndiagram som viser forholdet mellom rektor, lærerne og elevene.

Figuren viser forholdet mellom rektor, lærerne og elevene, samt hvilke roller rektor og lærerne har ovenfor elevene. Lærerne befinner seg i midtsjiktet. På den ene siden er de rektors «utstrakte hender» og dannelsesagenter, som skal arbeide for å videreføre den allerede eksisterende skolekulturen, da først og fremst i form av skolens verdigrunnlag, målsetning og regelverk.

Samtidig har de et nært forhold til elevene, som de tilbringer mye tid sammen med, både i undervisningen og på fritiden. Slik fungerer de som elevenes kanskje viktigste sosialiseringssagenter, da lærerne, gjennom jobben de gjør både under og utenom undervisningstiden, i stor grad påvirker de sosialiseringssprosessene elevene går gjennom i løpet av skoleåret. Samtidig er det viktig å ta med at elevene også selv fungerer som sosialiseringssagenter for hverandre. Det bør også nevnes at rektor, til tross for å inneha en noe mer autoritær lederrolle, ønsker å ha og jobber også for et nært og kameratslig forhold med elevene, noe som kan gjøre også han til en viktig sosialiseringssagent for elevene.

5.7 Sport, fotball og andre aktiviteter

Når det gjelder betydningen sport, fotball og andre aktiviteter har for elevenes sosialiseringssprosess, tyder mine fortolkninger på at de ulike aktivitetene har en positiv innvirkning på dette forholdet, men at det ikke nødvendigvis er så viktig hva slags aktiviteter det er snakk om. Elevene selv mener at bare det å gjøre noe sammen er positivt for sosialiseringen mellom dem, og at det å være utendørs er særlig positivt i denne sammenhengen. I det siste delkapitlet ser jeg de to linjene, sport og fotball, i en sammenheng hvor jeg forklarer ulikhetene mellom linjene i et gruppeorientert perspektiv. Det går tydelig fram av analysen at det er to ulike elevkulturer som er fremtredende på de to linjene. Elevkulturen på sportslinja er preget av en heterogen elevgruppe, med både gutter og jenter, og hvor elevene har ulike fysiske forutsetninger. Denne linja er også tilrettelagt, slik at nettopp elever med ulike fysiske forutsetninger kan delta på denne linjen. I tillegg vil jeg påstå at på grunn av at sport er et såpass bredt begrep som omfatter mange forskjellige idretter, vil elevene på denne linjen mest sannsynlig ha ulike interesser og erfaringer fra idrettsfeltet. Dette vil igjen kunne bidra til ulike heterogeniseringsprosesser innad i elevkulturen på linja. Påstanden om at idrettslinja er en heterogen elevkultur, støttes av observasjonene, da jeg i sportstimene har observert at elevene er sammen i mindre subgrupper. På fotballinja derimot, er elevkulturen mer homogen. Linjen består av kun gutter, og hvor elevene har relativt like fysiske forutsetninger, til tross for at de selvfølgelig varierer noe i form av fotballferdigheter. Denne linja er heller ikke tilrettelagt for elever med fysiske utfordringer, slik som sportslinja er. Også påstanden om at fotballinja er preget av en homogen elevkultur støttes av datamaterialet, både i form av observasjonene mine, hvor jeg ikke har observert subgrupper på denne linja slik jeg gjorde i sportstimene, og gjennom intervjuene med både fotballlæreren og fotballelevne. En annen årsak som bør nevnes når det kommer til homogeniteten på fotballinja, er at elevene på denne linja mest sannsynlig har minst

én viktig interesse til felles, nemlig *fotball*, etter som en fotballlinje tar for seg én spesifikk idrett, i motsetning til sportslinja, som omfatter mange ulike idretter og aktiviteter.

Om vi benytter oss av Høigaards (2008) begrep *idrettsgruppe*, kan fotballinja helt klart kategoriseres som en idrettsgruppe. Fotballinja ved folkehøgskolen er en homogen gruppe som er preget av en kollektiv identitet, en såkalt «vi-følelse», og som har et felles mål de jobber sammen mot, nemlig at skal utvikle seg både som individer og som gruppe. Sportslinja har også disse målene som de jobber sammen mot, men som sportslæreren var inne på i intervjuet slet de dette skoleåret med å skape en kollektiv identitet, og sosialiseringsprosessen gikk ikke så bra som han hadde håpet. Dette kan vi trekke paralleller til Johnson & Johnson (2013), som trekker frem at det går fortere og enklere å skape slike kollektive identiteter i homogene grupper, mens denne prosessen er mer komplisert i heterogene grupper, men at heterogene grupper likevel er de som oftest fungerer best. Så vil det selvfølgelig være av betydning hva skolen ønsker. Som rektor la vekt på, var en av fordelene med sterke, homogene elevgrupper at de hadde potensial til å inkludere andre elever. Samtidig kan det være noen negative effekter av slike dominerende homogene grupper, ved at det kan skapes en oppdelt og fragmentert elevkultur, hvor særlig de elevene som ikke er med i gruppene, kan ha vanskelig for å tilpasse seg og fort kan havne utenfor fellesskapet. Her bør det likevel nevnes at det å i liten grad være med i sosiale miljø, nødvendigvis ikke er noe negativt. Fotballæren la vekt på dette aspektet, ved å påpeke at det er ikke alle som ønsker å være veldig sosiale. Problemet oppstår heller når det finnes elever som *ønsker* å være sosiale, men som ikke får til dette. Når sosialiseringen på sportslinja har vært utfordrende, kan dette bety at det har vært vanskelig å finne en fellesnevner for elevgruppa, noe læreren også trekker fram i intervjuet. Dette er ikke nødvendigvis enkelt, men i intervjuet mitt med sportslevene trekker de fram at det å være *utendørs*, gjør at de er mer sosiale med hverandre. Fotballinja virker ikke å ha det samme problemet når det gjelder sosialiseringen, men har derimot en viss mangel av diversitet. En løsning på dette kunne være å forsøke å få til en mer heterogen elevgruppe på linja, for eksempel ved å rekruttere flere jenter. Å rekruttere flere jenter har vært noe skolen har jobbet med, og kanskje kunne det vært en idé å utvikle noen strategier for å rekruttere jenter til de linjene som er dominert av gutter.

Jeg var allerede fra prosjektet var i tankefasen av interessert i effekten deltagelse i fotball, idrett og andre typer aktivitet, kunne ha på elevenes sosialiseringsprosesser. Mine funn indikerer at aktivitetsdeltagelse *har* et *positivt* potensial når det kommer til elevenes sosialiseringsprosess, først og fremst når det gjelder den sosialiseringen som foregår innad i elevenes egen elevkultur. På denne måten samsvarer mine funn godt med forskningen til Skille & Waddington (2006),

som har vist at deltagelse i idrettslige aktiviteter bidrar til sosiale integreringsprosesser og bryte ned ulike sosiale barrierer, og Rossi Jr. et.al. (2014), som har påvist at et spesifikt idretts- og aktivitetsprogram førte til økt sosial integrering blant unge mennesker i den brasilianske byen Feira de Santana. Derimot indikerer ikke funnene at fotball, eller en annen spesifikk idrettslig aktivitet har en større betydning enn noen annen slags form for aktivitet. De peker i stedet på betydningen av det å gjøre *noe sammen*, og at det ikke nødvendigvis betyr så mye om dette er fotball, badminton, kano, fjellturer, TV-titting, brettspill eller å spille dataspill. I tillegg kommer det fram at det å være *ute*, kan fungere som et viktig verktøy i sosialiseringprosessen. Elevene i sportsklassen la særlig vekt på dette aspektet, og mente at det å være ute førte til at det ble en helt annen, mer rolig stemning. De følte også at det var enklere å snakke sammen når man var ute, og at det var enklere å holde samtaler med flere personer når de var ute. Elevene nevnte også at det å dra på turer sammen var noe som bidro positivt til sosialiseringprosessen, da disse turene bidro til å skape samhold og vennskap preget av samarbeid og evnen til både å hjelpe hverandre og til å se når andre hadde behov for hjelp.

Dette er interessante funn, da de viser at til tross for at idrettslige aktiviteter kan ha et positivt potensial når det gjelder elevers sosialisering i folkehøgskolen, virker det å være viktigere at elevene gjør *noe sammen*, uansett hva slags aktivitet dette måtte være. I tillegg fremheves betydningen av det å være utendørs og å dra på turer sammen, som elevene trekker frem som særlig positivt for sosialiseringen deres. De opplever at det å være utendørs gjør det enklere å snakke med og bli kjent med medelevene, og turene oppleves som viktige for å skape samhold og evne til å se hverandres behov og kunne hjelpe hverandre. Dette er viktige aspekter som folkehøgskoler, og for så vidt også andre skoleslag eller organisasjoner som har med ungdommer å gjøre, bør se betydningen av. Mange folkehøgskoler er nok allerede dyktige på disse punktene, mens andre skoleslag kanskje også bør se på nytteverdien utendørsaktiviteter, friluftsliv og skoleturer kan ha for elevenes sosialisering og vennsbygging.

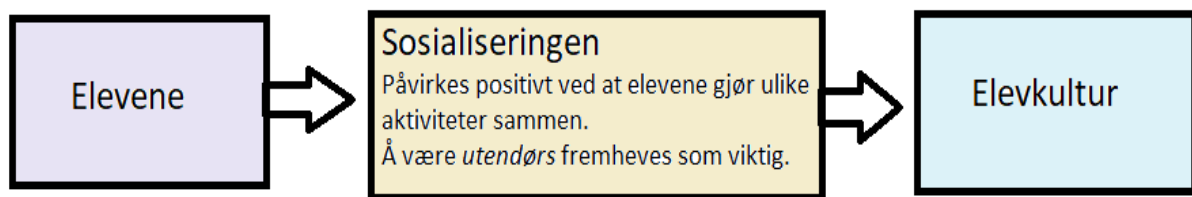
6. Helhetsforståelse av elevkulturen ved folkehøgskolen

I denne masteroppgaven har hensikten vært å undersøke hvordan elevkulturen blant idrettselever endrer seg over tid, ved hjelp av ulike sosialiseringprosesser. For å besvare denne problemstillingen har jeg benyttet meg av en folkehøgskole i Norge som min case. Ved folkehøgskolen har jeg gjennomført feltstudier ved to anledninger, på én skoleukes varighet hver. Ved begge besøkene har jeg gjennomført observasjon av linjetimer i sport- og fotballklassen til skolen, samt individuelle semistrukturerte intervjuer med rektor og de to

lærerne på linjene jeg observerte. Ved det andre besøket gjennomførte jeg også to fokusgruppeintervjuer med et utvalg elever i både sport- og fotballklassen. Funnene jeg har gjort indikerer flere spennende tendenser. For det første dannes det en elevkultur som *ikke* står i opposisjon til skolekulturen, på tross av at dette er det Fuglestad (1993) mener kjennetegner elevkulturer. I stedet støtter elevkulturen opp om den dominerende skolekulturen, ved hjelp av det elevene selv beskriver som deres *sosiale koder*, og som jeg har valgt å definere som elevenes *sosiale kontroll* over hverandre. Denne sosiale kontrollen innebærer at det å vise dårlig oppførsel ovenfor lærere, elever eller andre ansatt ved skolen, blir sett ned på, og som derfor er noe elevene vil unngå. Elevene forklarer denne tendensen med det faktumet at de bor oppå hverandre hele tiden, og at slike negative hendelser derfor er noe som elevene må håndtere hele tiden, ikke bare mens de har undervisning. Elevkulturen kan derfor beskrives som en *prokultur* (Stafseng, sitert i Aagre, 2014:121), og elevene som såkalte «*Mainstream*»-ungdom (Øia, sitert i Aagre, 2014:122).

For det andre dannes elevkulturen ved hjelp av det Frønes (2013) beskriver som *antropologisk sosialisering*. Dette innebærer en form for *bred sosialisering* (Arnett, 1995; Johnson, 1993), hvor skolen legger til rette for å skape nære relasjoner mellom lærere og elever, og hvor det hyppig brukes aktiviteter som er preget av ufarliggjøring og muligheter for samarbeid mellom elevene, gjerne på tvers av linjer, for å danne mest mulig heterogene grupper. Her er vi inne på et tredje aspekt som bør nevnes, nemlig de ulike gruppedannelsene som finner sted mellom elevene, og hvordan dette oppfattes av både rektor, lærere og elever. Allerede på åpningsdagen dannet elevene grupper seg imellom, og mine observasjoner tyder på at navnelappene elevene hadde, hvor det også sto beskrevet hvilke linjer de skulle gå på, spilte en enorm betydning for gruppesammensetningene. Tendensen var at elevene som hadde dannet seg grupper hadde minst én felles linje de skulle gå på. I tillegg fungerte *foreldrene* negativt på denne prosessen, da de elevene som hadde foreldre som ble igjen, ikke var med i gruppene som ble dannet på åpningsdagen. Både rektor og lærere hadde en oppfatning av at det var dannet flere grupper blant elevene, men at dette var en helt naturlig prosess, og som ikke var et problem for skolen. De mente også at elevmiljøet var preget av én relativt heterogen gruppe, hvor alle kunne snakke med alle. Dette synet ble også støttet av elevene på sportslinja, men interessant nok ikke av fotballelevenene, som mente elevmiljøet var preget av to store homogene grupper, som på en måte skilte elevkullet i to. Når sosialiseringssprosessene omtales, bør også rektor og lærernes roller nevnes. Mens rektor har en noe mer autoritær lederposisjon, fungerer lærerne som elevenes kanskje viktigste *sosialiseringssagenter*, ved måten de organiserer undervisningen på, samt all

den tid de tilbringer med elevene utenom undervisningstiden. Rektor fungerer også som en slik sosialiseringssagent, men ikke i like stor grad som det lærerne gjør.



Figur 3: Effekten ulike aktiviteter har på elevens sosialisering, som bidrar til å skape en elevkultur ved folkehøgskolen.

Figur 3 viser betydningen av det å gjøre aktiviteter sammen har på elevenes sosialisering, som igjen bidrar til utviklingen av elevkulturen på folkehøgskolen. Dette forholdet var noe jeg var interessert i helt fra begynnelsen av prosjektet, da jeg ønsket å finne ut om idrett eller andre fysiske aktiviteter hadde en spesielt viktig betydning når det gjaldt elevenes sosialisering. Funnene i denne oppgaven indikerer at idrett og andre fysiske aktiviteter *har* en positiv effekt på elevenes sosialisering, da det kan føre til en økt sosial integrering blant elevene. Dette funnet støttes også av tidligere forskning (Skille & Waddington, 2006; Rossi jr. et.al., 2014), som viser at idrett kan føre til økt sosial integrering blant unge. Samtidig går det derimot fram av datamaterialet at det ikke nødvendigvis er slik at ulike idrettslige aktiviteter er den viktigste formen for aktivitet når elevene skal sosialiseres. Det ser heller ut til at det viktigste er at elevene *gjør noe* sammen, uansett om dette er fotball, TV-titting, dataspill, matlaging eller friluftsliv. Sportselevne nevnte også at det å være *utendørs* var noe de mente førte til at det var lettere å bli kjent med andre medelever, som kan være et viktig aspekt for alle skoleslag å være klar over. Forholdet mellom det å gjøre ulike aktiviteter sammen, for å føre til økt sosial integrering, er vist i figuren under.

7. Veien videre

Denne oppgaven har et potensial til å være en bidragsyter til flere forskjellige fagfelt; idrettsvitenskap, pedagogikk, sosialantropologi og sosiologi, for å nevne noen. Samtidig har denne studien sine svakheter og begrensninger, noe jeg også har vært inne på tidligere. Oppgaven kunne blant annet vært styrket ved at det hadde blitt gjennomført en komparativ studie, hvor jeg hadde sammenlignet funnene jeg gjorde ved den aktuelle folkehøgskolen, med datainnsamling fra en annen folkehøgskole eller en skole av et annet skoleslag. Observasjonene kunne også vært enda mer presist definerte på forhånd, noe som også ville gjort det enklere å

beskrive disse observasjonene presist, og i større grad benytte de som en viktig del av analysen. Allikevel mener jeg de observasjonene jeg har gjort er interessante for forskningsprosjektet, og at et utvalg av de har stor betydning for det som tas opp i analyse- og diskusjonskapitlene. Det hadde også vært spennende å undersøke mulighetene for å observere elevkulturer mens man er enten skjult deltager eller skjult observatør, samtidig som dette byr på en del etiske utfordringer.

Folkehøgskolen som forskningsfelt er lite, og forhåpentligvis kan denne masteroppgaven bidra til å utvide dette feltet på en meningsfylt måte. Jeg håper også at forskningen min kan inspirere andre, både forskere og studenter, til å forske på folkehøgskolen som fenomen. For meg har det å benytte meg av folkehøgskolen som en case vært en berikelse, og jeg har ikke opplevd noe annet enn imøtekommenhet og samarbeidsvilje fra den folkehøgskolen jeg har gjennomført feltstudier ved, noe jeg setter stor pris på. Videre har oppgaven flere utviklingsdimensjoner. Jeg har vært inne på at komparative studier burde gjøres. Longitudinelle studier på folkehøgskolen ville også vært en berikelse for dette forskningsfeltet, og for min egen del hadde det vært utrolig interessant å få gjennomføre flere besøk ved skolen, og kanskje særlig den siste uka. Dette var dessverre ikke mulig ved denne anledningen, grunnet tidsperspektivet, men noe som senere forskning bør ta i betraktning. Senere forskning bør også ta for seg elevarbeidet i enda større grad enn det jeg har gjort. Hvordan er det egentlig å være ansatt ved en folkehøgskole? Hvordan skiller det å være lærer i grunnskolen seg fra det å være lærer på en folkehøgskole? Holdningsstudier kunne også vært en spennende innfallsvinkel, for å undersøke nordmenns kunnskap om og holdninger til norske folkehøgskoler. Det finnes utallige mulige vinklinger om en ønsker å gjøre folkehøgskoleforskning. Folkehøgskolen er en viktig utdanningsinstitusjon i Norge. Den fortjener derfor større oppmerksomhet også som forskningsfelt, og jeg håper denne oppgaven kan bidra til at det skjer.

Referanser

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2. utgave.
- Aasen, P., Ertesvåg, S. K., Leirvik, O. & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer – Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andrejack, J. A. (2011). *Adult Student Culture*. Ann Arbor, Michigan: ProQuest.
- Arnett, J. J. (1995). *Broad and narrow socialization: The family in the the context of a cultural theory*. *Journal of Marriage and the Family*. Minneapolis, 57.3 (August 1995): 617.
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Brandt, Ø. (2015). *Rekordmange elever på folkehøgskole*. Hentet 06.04.17 fra <http://folkehogskolene.net/wips/28006179/module/articles/smId/285661416/smTemplate/Hovedmal/>
- Bye, T. A. (2016). *Året du aldri glemmer. En interaksjonistisk analyse av fellesskaps- og identitetsbygging i den norske folkehøgskolen*. Masteroppgave i sosiologi. Trondheim: NTNU.
- Coleman, J. C. (2011). *The Nature of Adolescence*. 4. utgave. New York, New York: Psychology Press.
- Cranmer, G. A. (2017). *A Communicative Approach to Sport Socialization: The Functions of Memorable Messages in Division-1 Student Athletes' Socialization*. *International Journal of Sport Communication*, Iss. 10, s. 233-257. Champaign, Illinois: Human Kinetics, Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Friberg, J. H. (2005). *Ungdom, fritid og deltakelse i det flerkulturelle Oslo*. Oslo: Fafo-notat 2005:16.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel – Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). *Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser*. I Brekke, M. & Tiller, T. (red.) (2013). *Læreren som forsker – Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 109-123.
- Grønmo, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen*. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 73-108.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. 1. utgave 1983 (AdNotam Gyldendals), 6. opplag 2010. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2004.
- Hatch, Mary Jo (2001). *Organisasjonsteori – Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. 7. opplag 2008. Abstrakt forlag AS, Oslo. Utgitt etter avtale med Oxford University Press.
- Hjertø, K. B. (2013). *TEAM*. Kap 3: Team (2. 27-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. 1. utgave, 2. opplag 2013. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 159-165 og s. 177-191.
- Jara-Pazmino, E., Heere, B., Regan, T. H., Blake, C., & Southall, R. (2017). *Coaches' Perception of Organizational Socialization Process of International Student-Athletes and the Effect of Cultural Distance: An Exploratory Study*. Bowling Green, Kentucky: International Journal of Exercise Science.
- Jepsen, M. S. (2009). *Allmenndannelse i folkehøgskolen. Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008?* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Johnson, F. A. (1993). *Dependency and Japanese Socialization: psychoanalytic and anthropological investigations into amae*. New York: New York University Press.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2013). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. 11. utgave. London: Pearson.

Kap 1: Group Dynamics (s. 1-47).

Kap 10: Valuing Diversity (s. 442-476).

Kalajdzic, P. (2017). *Slik rammes folkehøyskolene av kuttet*. Hentet 17.04.18 fra <https://www.nrk.no/norge/slik-rammes-folkehoyskolene-av-kuttene-1.13737465>.

Klepp, O. (2016). *Folkehøyskole*. Store norske leksikon. Hentet 02.10.17 fra <https://snl.no/folkeh%C3%B8yskole>.

Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). «*Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne*» - *Elevens utbytte av folkehøgskolen*. Trondheim: NTNU – Program for lærerutdanning,

Krange, O. & Strandbu, Å. (2004). *Ungdom, idrett og friluftsliv – Skillelinjer i ungdomsbefolkningen og endringer fra 1992 til 2002*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA-rapport 16/2004.

Lebreton, F., Peralta, R. L., Allen-Collison, J., Wiley, L. C., & Routier, G. (2016). *Contextualising Students' Alcohol Use Perceptions and Practises within French Culture: An Analysis of Gender and Drinking among Sport Science College Students*. New York: Springer Science & Business Media.

Lillegård, H. (2014). -*Det bør være helt uaktuelt å kutte støtten til folkehøyskoler*. Hentet 06.04.17 fra <http://www.dagbladet.no/nyheter/det-bor-vaere-helt-uaktuelt-a-kutte-stotten-til-folkehoyskoler/61527969>.

Magnusen, M.J., Kim, Y., Perrewé, P.L. & Ferris, G.R. (2014). *A Critical Review and Synthesis of Student-Athlete College Choice Factors: Recruiting Effectiveness in NCAA Sports*. International Journal of Sports Science and Coaching, Vol. 9, Nr. 6. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.

Michelsen la Cour, A. (2015). *Casestudiet*. I Thing, L.F. & Ottesen, L.S. (red.) (2015). *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. 2. utgave, 1. opplag. København: Forfatterne og Munksgaard, s. 206-222.

Nardi, P. M. (2014). *Doing survey research – A guide to quantitative methods*. London: Paradigm Publishers.

Nielsen, S.F. & Thing, L.F. (2015). *Fokusgruppeinterview*. I Thing, L.F. & Ottesen, L.S. (red.) (2015). *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. 2. utgave, 1. opplag. København: Forfatterne og Munksgaard, s. 102-119.

- NOU (2001). *Frihet til mangfold – Om folkehøgskolens rammevilkår*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 06.04.17 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/c4a4ecce67f24c14a2912b6f8349e0d5/no/pdfa/nou200120010016000dddpdfa.pdf>
- NTB. (2014). *Unge Høyre vil kutte støtten til folkehøgskolene*. Hentet 06.04.17 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/unge-hoeyre-vil-kutte-stoetten-til-folkehoeyskolene/a/10138826/>.
- O'Malley, M. W. (2016). «*We are a team, we are a family*»: *Working, Connecting, and Community-Building Through Language in a College Student Dance Organization*. I *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*. Vol. 76, Iss. 7. Ann Arbor, Michigan: Proquest.
- Ottesen, L.S. (2015). *Observasjonsstudier i idrætsfeltet*. I Thing, L.F. & Ottesen, L.S. (red.) (2015). *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. 2. utgave, 1. opplag. København: Forfatterne og Munksgaard, s. 120-138.
- Petreanu, M. & Petreanu, A. G. (2016). *The Relationship Between Group Cohesion and Sports Performance in the University Environment*. Nr. 2 Supplement, Vol. 17. Bucuresti: Scientific Journal of Education, Sports and Health.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Riehl, C. (2001). *Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education*. *Sociology of Education Extra Issue 2001*, p. 115-134.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 3.utgave.
- Rossi Jr., R., De Alencar, R., Rossi, M. & Pereira, R. (2014). *Sport and social inclusion. Study of the program «segundo tempo» in Feira de Santana, Bahia – Brazil*. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(4), p. 446-454.
- Schackt, J. (2018). *Kultur*. I *Store norske leksikon*. Hentet 06.03.18 fra <https://snl.no/kultur>.
- Servan, K. T. A. (2000). *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskole som arena for moderne danning*. Oslo: Hovedoppgave i pedagogikk – Universitetet i Oslo.

- Skille, E. Å. & Waddington, I. (2006). *Alternative sport programmes and social inclusion in Norway*. *European Physical Education Review*, Vol. 12(3), p. 251-271.
- Stranden, A. L. (2014). *Studenter ved høyskoler er mindre fornøyd*. Hentet 06.04.17 fra <http://forskning.no/2014/11/studenter-ved-hoyskoler-mindre-fornoyd>.
- Stranden, A. L. (2016). *Studenter mindre fornøyd med høyskoler*. Hentet 06.04.17 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-forbruk-skole-utdanning/2016/03/studenter-mindrefornoyd-med-hogskoler>.
- Tessem, L. B. (2008). *Snur frafall til entusiasme*. Hentet 06.04.17 fra <http://www.aftenposten.no/norge/Snur-frafall-til-entusiasme-27B3885b.html>.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thing, L.F. & Ottesen, L.S. (2015). *Det individuelle kvalitative interview*. I Thing, L.F. & Ottesen, L.S. (red.) (2015). *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. 2. utgave, 1. opplag. København: Forfatterne og Munksgaard, s. 86-101.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. London: Murray.
- Wang, X. (2016). *Educational Expectations and Progress of Community College Students: Does Socialization Matter?* *Teachers College Record*, Vol. 118, Num. 5. New York: Teachers College.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R. & Baker, D. P. (2011). *Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41:5, p. 561-577.

Vedlegg: Prosjektvurdering fra NSD

Jan Erik Ingebrigtsen

Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU Dragvoll

7491 Trondheim

Vår dato: 21.06.17

Vår ref: 54586 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDIN OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.05.17. Meldingen gjelder prosjektet:

54586 Folkehøgskolens elevarbeid og hvordan dette bidrar til danningen av elevenes idrettslige og sosiale kultur

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Jan Erik Ingebrigtsen

Student Erlend Bugge Thune-Holm

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thoraransen

Kontaktperson: Hildur Thoraransen tlf: 55 58 26 54

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfågres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Erlend Bugge Thune-Holm erlendbth@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 54586

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til student og veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig. Forventet prosjektslutt er 31.05.2018.

Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg: Verdigrunnlag og målsetninger for X folkehøgskole

Den aktuelle folkehøgskolen har fått akronymet «X», for å opprettholde skolens anonymitet.

Verdigrunnlag og målsetting

Vedtatt i Stiftelsen X folkehøgskoles råd 25.08.03.

Grunnlag:

- X folkehøgskole eies av Stiftelsen X folkehøgskole. Stiftelsen har til formål å drive folkehøgskole for funksjonshemmede og andre elever med grunnlag i kristne verdinormer i samsvar med folkehøgskolelovgivningen.
- X folkehøgskoles pedagogiske sikte er allmenndanning. Personlig utvikling og vekst er like viktig som innlæring av teoretisk kunnskap.
- X folkehøgskole har som grunnlag at det enkelte mennesket er ukrenkelig og har rett til et selvstendig liv. Fellesskapet bygger på likeverd og toleranse.
- X folkehøgskole er en kristen folkehøgskole med røtter i den kristne folkehøgskoletanken og den grundtvigske folkehøgskoletradisjonen.
- X folkehøgskole arrangerer langkurs og kortkurs. Skolen driver også utleievirksomhet i den tiden det ikke er hovedkurs.

Mål:

X folkehøgskole har som mål å øke den enkeltes livskompetanse og livskvalitet ved å:

- gi et godt undervisningstilbud, tilpasset den enkelte elev
- skape et godt miljø på skolen gjennom et målrettet sosialpedagogisk arbeid
- øke den enkeltes selvrespekt og selvtillit
- arbeide for å gjøre den enkelte selvstendig og i stand til å ta vare på eget og andres liv
- skape holdninger som bygger på at alle mennesker er likeverdige uansett kjønn, fysisk/psykisk utrustning, alder eller rase
- formidle det kristne budskapet, - og gi rom for vekst og modning i trosspørsmål
- hjelpe den enkelte til å se at han /hun er en del av en større helhet, folkelig, historisk, kulturelt og økologisk
- være et kulturelt kraftsenter i lokalsamfunnet, – og føre den enkelte inn i kulturarv og tradisjon på en åpen og nyskapende måte.
- arbeide for et mer handikapvennlig samfunn.

Vedlegg: Intervjuguider

Intervjuguide rektor, 1. besøk

Åpningsspørsmål

- Når begynte du å jobbe her?
- Hvorfor begynte du å jobbe her?
- Hvordan er en vanlig dag på skolen for deg?
- Hva er dine arbeidsoppgaver ved skolen?

Tema: Rekrutteringsprosesser

- Hvilke mål har skolen når det gjelder rekrutteringen av nye elever?
- Har skolen noen konkrete mål for rekrutteringen til linjene Sport og Fotball?
- Hvordan arbeider dere for å nå disse målene?
- Hvordan jobber skolen for å rekruttere nye elever?
- Hvilke kanaler brukes mest, og hvorfor?
- Er det samsvar mellom skolens mål og den faktiske elevrekrutteringen?

Tema: Elevarbeid

- Kan du beskrive din rolle under skoleårets første dag?
- Kan du beskrive din rolle under skoleårets første uke?
- Hvilke mål har skolen for sitt elevarbeid?
- Hvordan arbeider skolen for å nå disse målene?
- Hvordan fungerer skolens elevarbeid ved linjene Sport og Fotball?
- I hvilken grad føler du skolen lykkes i sitt elevarbeid?
- Hvordan er din rolle som rektor ovenfor elevene? Hvordan ønsker du å opptre ovenfor elevene?

Tema: Ungdomskultur

- Hvordan er elevkulturen på skolen?
- Hvorfor tror du at det er akkurat denne kulturen som er gjeldende?
- Hvordan er elevkulturen på linjene Sport og Fotball?
- Skiller elevene ved disse linjene seg fra de andre elevene på skolen?

- Er det sammenheng mellom skolens elevarbeid og elevkulturen på skolen? Kom gjerne med noen eksempler.
- Har dere et mål om at en spesiell kultur(er) skal være gjeldende? I så fall hvilken/hvilke? Og hvorfor?
- Er det noen type kulturer som er uønsket? I så fall hvilken/hvilke? Og hvorfor?
- Hvordan jobber dere for at det dannes en ønsket elevkultur på skolen?
 - Hva gjør skolen?
 - Hva gjør du som rektor?
 - Hva gjør lærerne?

Avslutningsspørsmål

- Hvilke forhåpninger har du til det kommende skoleåret?
- Er det noe som har vært uklart, eller som du ikke har helt forstått?
- Har du noe å tilføye helt til slutt? Spørsmål?
- Tusen takk for at du ville stille til intervju!

[Intervjuguide lærere, 1. besøk](#)

Åpningsspørsmål

- Når begynte du å jobbe her?
- Hvorfor begynte du å jobbe her?
- Hvordan er en vanlig dag på skolen for deg?
- Kan du fortelle litt om hvilke arbeidsoppgaver du har?

Tema: Rekrutteringsprosesser

- Hva gjør skolen for å rekruttere nye elever?
- Har du noe mål om rekruttering av elever til Sport/Fotball?
- Hvordan arbeider du som lærer for å nå disse målene?
- Er det samsvar mellom målene og den faktiske rekrutteringen?

Tema: Elevarbeid

- Kan du beskrive din rolle under skoleårets første dag?
- Kan du beskrive din rolle under skoleårets første uke?
- Har du fått noe beskjed fra skolen om hvordan du skal være ovenfor elevene?
- Hvordan ønsker du å være ovenfor elevene?

- Har skolen noen tydelige mål for elevarbeidet?
- Hvordan fungerer elevarbeidet på Sport/Fotball-linjen?

Tema: Ungdomskultur

- Hvordan er elevkulturen på skolen?
- Hvorfor tror du at det er akkurat denne kulturen som er gjeldende?
- Skiller elevene på Sport/Fotball seg fra de andre elevene på skolen?
- Er det noen sammenheng mellom skolens elevarbeid og den ungdomskulturen som er på skolen?
- Er det noen sammenheng mellom din lærerrolle og elevkulturen på din linje? Kom gjerne med noen eksempler.
- Har du et mål om at en spesiell kultur skal være gjeldende på din linje? I så fall hvilken/hvilke? Og hvorfor?
- Er det noen type kulturer som er uønsket ved din linje? I så fall hvilken/hvilke? Og hvorfor?
- Hva gjør du som lærer for at det skal dannes en kultur som er ønsket blant elevene?

Avslutningsspørsmål

- Hvilke forhåpninger har du til det kommende skoleåret? Og på din linje?
- Er det noe som har vært uklart, eller som du ikke har helt forstått?
- Har du noe å tilføye helt til slutt? Spørsmål?
- Tusen takk for at du ville stille til intervju!

[Intervjuguide rektor, 2. besøk](#)

Introduksjon

- Hilse på rektor. Takke for at han ville stille til intervju.
- Fortelle om prosjektet, hva som er blitt gjort siden sist, og videre progresjon

Tema: Miljøet på skolen

- Hvordan er det på skolen nå?
- Har det vært noen endring? (som du har lagt merke til spesielt)
- Hvordan er det på de ulike linjene? (Sport og Fotball) Har det vært noen endring her?
- Hvordan er arbeidsmiljøet på skolen?
- Hvordan håndteres ulike regelbrudd/konflikter?

Tema: Elevmiljøet

- Skiller årets elevkull seg ut på noen måte?
- Hvordan er elevmiljøet på skolen? Har det vært noen endring?
- Hvordan er kontakten din med elevene?
- Er alle like mye med i miljøet? (sett noen som faller utenfor?)
- Har det dannet seg noen grupperinger på linjene? (linjegrupperinger eller ikke linjegrupperinger?)

Tema: Idrett og fysiske aktiviteter

- Hva slags aktiviteter bruker dere i skoletiden?
- Hva slags fritidsaktiviteter har dere?
- Hvorfor har dere de aktivitetene dere har i skoletiden?
- Hvorfor har dere de fritidsaktivitetene dere har?
- Er alle elevene med på disse aktivitetene?
- Hvilken nytte har elevene av å være med på disse aktivitetene?

Avslutning

- Hva skjer nå videre resten av skoleåret? Noen muligheter/utfordringer?
- Si «tusen takk» for at rektor ville stille til intervju!

[Intervjuguide lærere, 2. besøk](#)

Introduksjon

- Hilse på læreren. Takke for at han ville stille til intervju.
- Fortelle om prosjektet, hva som er blitt gjort siden sist, og videre progresjon

Tema: Miljøet på skolen

- Hvordan er det på skolen nå?
- Har det vært en endring? (som du har lagt merke til spesielt)
- Hvordan er det Sport/Fotballinja? Har det vært noen endring?
- Hvordan håndteres ulike regelbrudd/konflikter?

Tema: Elevmiljøet

- Er det noe som skiller seg ut ved årets elevkull?

- Hvordan er elevmiljøet på skolen? Har det vært noen endring?
- Hvordan er elevmiljøet på din linje? Har det vært noen endring her?
- Hvordan er kontakten din med elevene?
- Er alle like mye med i miljøet? (sett noen som faller utenfor?)
- Har det dannet seg noen grupperinger på linjene? (linjegrupperinger eller ikke linjegrupperinger?)

Tema: Idrett og fysiske aktiviteter?

- Hva slags aktiviteter bruker du på din linje i skoletiden?
- Hva slags fritidsaktiviteter har dere?
- Hvorfor har du de aktivitetene du har på din linje i skoletiden?
- Hvorfor har dere de fritidsaktivitetene dere har?
- Er alle elevene med på disse aktivitetene?
- Hvilken nytte har elevene av å være med på disse aktivitetene?

Avslutning

- Hva skjer på linja resten av skoleåret? Noen muligheter/utfordringer?
- Si «tusen takk» for at læreren ville stille til intervju!

[Intervjuguide elever, 2. besøk](#)

Introduksjon

- Hilse på elevene. Takke for at de ville være med på prosjektet.
- Presentere meg selv, min bakgrunn og prosjektet mitt.

Tema: Miljøet på skolen

- Hvordan er det på skolen? (fysiske faktorer, rammebetingelser, opplegg, turer, lærere, ansatte). Har noe endret seg?
- Hvordan er det på linja? (fysiske faktorer, rammebetingelser, opplegg, turer, lærere). Har noe endret seg?
- Hva synes dere om reglene på skolen?
- Hva gjør dere utenom undervisningstiden? (fritiden)

Tema: Elevmiljøet

- Hvordan er elevmiljøet på skolen? (skoletid og fritid). Har noe endret seg?

- Hvem er dere mest sammen med? (på eller utenom linja)
- Er alle like mye med i miljøet?
- Har det dannet seg noen grupperinger på skolen? (linjegrupperinger eller ikke linjegrupperinger?)

Tema: Idrett og fysiske aktiviteter

- Hvordan er opplegget på linja deres?
- Hva synes dere om de aktivitetene som brukes på linja?
- Er dere med på noen av fritidsaktivitetene på skolen? Hva synes dere om disse?
- Hvordan er det å gjøre ulike aktiviteter med andre elever?

Avslutning

- Hva ser dere fram til resten av skoleåret?
- Si «tusen takk» for at elevene ville stille til intervju!

Vedlegg: Observasjonsguider

Observasjonsguide, 1. besøk

Tidspunkt	Handling	Reaksjon

Fokusområder:

- Hva gjør rektor? Hva sier rektor?

- Hva gjør lærerne? Hva sier lærerne?
- Reaksjoner. Først og fremst fra elever. Men eventuelt også rektor og lærere.

Koder: R (rektor). L (lærer). E (Elev).

Eksempler på ulike situasjoner

- 1) Konflikthåndtering
- 2) Hvordan informasjon blir gitt
- 3) Hvordan øvelser o.l. blir forklart
- 4) Elevenes grad av autonomi, selvstendighet og ansvar, som blir gitt til dem
- 5) Rektors og læreres tilnærminger til elevene. De bruker **alltid** navn!!
- 6) Ufarliggjøring.
- 7) Bruk av humor, og bruk av selvironi.
- 8) Kroppsspråk. F.eks. når elever tar kontakt med lærer/rektor, og omvendt.
- 9) Disiplineringsmetoder. Hvordan gjøres dette? Danning?
- 10) Kroppskontakt. Lærer-elev, elev-elev.

[Observasjonsguide, 2. besøk](#)

Tidspunkt	Handling	Reaksjon

Fokusområder:

- Hva gjør rektor? Hva sier rektor?
- Hva gjør lærerne? Hva sier lærerne?
- Reaksjoner. Først og fremst fra elever. Men eventuelt også rektor og lærere.
- Har noe endret seg siden besøket under første uka? Noe lærerne og rektor har lagt merke til?
- Hvordan sosialiserer elevene seg i ulike grupper nå? Har det dannet seg noen klare grupper på skolen?
- Hvordan er ungdoms/elevkulturen og skolekulturen ved skolen nå? Endring?

Koder: R (rektor). L (lærer). E (Elev).

Situasjoner første besøk

- 1) Konflikthåndtering
- 2) Hvordan informasjon blir gitt
- 3) Hvordan øvelser o.l. blir forklart
- 4) Elevenes grad av autonomi, selvstendighet og ansvar, som blir gitt til dem
- 5) Rektors og læreres tilnærminger til elevene. De bruker **alltid** navn!!
- 6) Ufarliggjøring.
- 7) Bruk av humor, og bruk av selvironi.
- 8) Kroppsspråk. F.eks. når elever tar kontakt med lærer/rektor, og omvendt.
- 9) Disiplineringsmetoder. Hvordan gjøres dette? Danning?

10) Kroppskontakt. Lærer-elev, elev-elev.

Alle disse situasjonene blir med som fokusområder også under det andre besøket. Men i tillegg til disse 10 situasjonene, tar jeg også med noen andre situasjoner, som jeg vil se etter og forsøke å legge merke til. Disse nye situasjonene har dukket opp på bakgrunn av videre arbeid med oppgaven, samt spesialiseringsoppgaven, og dens fokusområder (sosialisering og ungdomskultur).

Nye situasjoner, andre besøk

- 1) Bruk av fritidsaktiviteter. Hvor ofte? Hvor variert? Hva skjer under fritidsaktivitetene?
- 2) Rektors og læreres tilnærming til elever. Endring her?
- 3) Bruk av idrettslige aktiviteter? Hvor mye? Hva skjer under disse aktivitetene? Er de samme sosialiseringprosessene som fra det første besøket synlige også nå?
- 4) Rektors og læreres oppførsel på et generelt grunnlag. Endring?
- 5) Elevenes oppførsel på et generelt grunnlag? Endring? Hva slags elevkultur virker synlig? Hva slags ungdomskultur?
- 6) Hvordan gis informasjon og beskjeder nå? Endring? Hvordan reagerer elevene nå? Har de like stor respekt for autoriteter nå, eller har det skjedd en endring her?