

**Jon Idir Bourouchou Gullbrekken**

## **Elevstipendiatene i folkehøgskolen: Et praksisår som lærer - fanget mellom barken og veden**

En kvalitativ studie om utvalgte elevers grunner for å bli elevstipendiat i folkehøgskolen

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2012



## Sammendrag

Denne masteroppgaven setter fokus på elevstipendiatene i folkehøgskolen. Hensikten er å belyse hvilke grunner utvalgte elevstipendiater oppgir for å bli sitt 2. år ved folkehøgskolen som elevstipendiat. Forskningsspørsmålet underbygges ved samtidig å belyse hvilke utfordringer elevstipendiatene opplever i sin rolle og hvilket syn ledelsen har på elevstipendiatene. Hensikten er å få fram kunnskap om et felt som er lite utforsket og sette ord på grunnene for at rollen som elevstipendiat er ettertraktet for noen.

Det foreligger svært lite forskning på feltet, så denne masteroppgaven har seilt gjennom ukjent farvann med få fyrtårn å navigere etter. Men interne rundskriv og pedagogiske dokument, samt offentlige utredninger og en nyere forskningsrapport om folkehøgskolen fra 2010, er alle lagt til grunn for arbeidet. Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming, med bruk av semi-strukturerte intervju. Totalt har fem elevstipendiater og tre rektorer blitt intervjuet. Disse intervjuene dannet samlet forskningsmaterialet som oppgavens analysedel er basert på.

I analysen er det benyttet en tematisert presentasjon gjennom fokus på tematikk og ikke på enkeltindividet. Det framkommer at det er flere grunner elevstipendiatene oppgir for å bli ett år til ved folkehøgskolen. Den viktigste grunnen kan sies å være muligheten elevene får til å få praksiserfaring som lærer. Lærerrollen tiltrekker dem og muligheten til å få innblikk i lærerlivet opplever mange som en fordel, fordi de selv har tenkt tanken om å bli lærere. Det er en klar forventning om et læringsutbytte av året som elevstipendiat. De er ikke i folkehøgskolen ett år til for å gjenoppleve førsteåret, men for å videreutvikle seg som ledere og mennesker. Samtlige forteller at de trivdes svært godt som elev og dette er med på å ta beslutningen om å bli ett år til. Økonomisk kompensasjon som elevstipendiat, gjennom et månedlig pengestipend, påvirket i liten grad beslutningen om å bli ett år til. Derimot var det helt avgjørende at elevstipendiatene fikk fravær av linjeavgift og fri kost og losji for å bli. Ingen ville tatt seg råd til å betale for folkehøgskole ett år til. Seleksjonsprosessen av elevstipendiatene gjør stipendiatorordningen til en lukket ordning. Skolene håndplukker selv eller velger ut egnede kandidater på bakgrunn av en intervjuprosess som kan være ganske omfattende. Prosessen får elevstipendiatene til å føle seg utvalgt og gir en følelse av å bli vist tillit.

Ingen annen måte kommer tillitserklæringen skolen viser elevstipendiatene tydeligere fram enn ved overrekkelsen av nøkler til skolebyggene. Elevstipendiatene anser dette som et stort tillitstegn og er påpasselige med å respektere sitt ansvar og ikke misbruke sin tillit. Elevstipendiatene anser i utgangspunktet ikke et oppgradert botilbud atskilt fra elevene som viktig. Likevel framkommer det at nødvendigheten av en oppgradert og adskilt bolig stiger med tiden. Rollen som elevstipendiat oppleves krevende og deres eget bosted anses som det eneste «fristedet» de kan legge fra seg ansvaret og forventningene. For de opplever at rollen som elevstipendiat var vanskeligere og mer krevende enn de hadde sett for seg. Ved å være et bindeledd mellom de ansatte og elevene utspiller de sin hverdag mellom barken og veden, noe som medfører rollekonflikt. Det oppleves at elevene stiller ett sett med forventninger til dem, mens de ansatte forventer noe annet. En slik balansegang mellom å imøtekomme alle er ressurskrevende og vanskelig. Ledelsen er stolt av sine elevstipendiater og er fornøyd med deres innsats. De anses som viktige brikker i det daglige puslespillet. Gjennom analysen framkommer det at enkelte skoler kommer til å få store hull i sitt puslespill dersom disse brikkene en dag blir borte. Samlet sett bidrar oppgaven med kunnskap om unge menneskers utfordringer og erfaringer fra ett spesielt år i et populært skoletilbud som folkehøgskolen er.

**Nøkkelord:** ny-hermeneutikk, rollekonflikt, profesjonalitet og tillit.

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Min interesse og forforståelse for temaet.....	8
<b>2. Forskningsspørsmål</b> .....	<b>12</b>
2.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmålene.....	13
<b>3. Folkehøgskolen - utviklingen fram til i dag</b> .....	<b>15</b>
3.1 Tidligere forskning .....	17
<b>4. Teoretiske perspektiv</b> .....	<b>20</b>
4.1 Ny-hermeneutikken .....	20
4.2 Rolleteori.....	24
<b>5. Metode</b> .....	<b>29</b>
5.1 <b>Utvalgsriterier</b> .....	<b>29</b>
5.1.1 Utvalg .....	31
5.2 <b>Intervju</b> .....	<b>33</b>
5.2.1 Planleggingen av intervjuet .....	34
5.2.2 Førstekontakten med deltakerne .....	36
5.2.3 Gjennomføring av intervjuene .....	37
5.3 <b>Etiske perspektiv</b> .....	<b>41</b>
5.3.1 Det informerte samtykket .....	42
5.3.2 Konfidensialitet .....	43
5.3.3 Konsekvens.....	44
5.4 <b>Analyse av forskningsmaterialet</b> .....	<b>45</b>
<b>6. Presentasjon av analysen</b> .....	<b>49</b>
6.1 <b>Grunnene elevstipendiatene oppgir for å bli elevstipendiat</b> .....	<b>49</b>
6.1.1 Et hvileskjær å trives med.....	50
6.1.2 Drømmen om et praksisår med høyt læringsutbytte .....	52
6.1.3 Å etterlikne eller bryte med egne rollemodeller .....	56
6.1.4 Viktigheten av økonomisk kompensasjon .....	59
6.1.5 Kristen eller frilynt - bygda eller byen.....	62

<b>6.2</b>	<b>Å bli elevstipendiat - en tillitserklæring.....</b>	<b>64</b>
6.2.1	Seleksjonsprosessen.....	64
6.2.2	Hvordan skolen viser elevstipendiaten tillit.....	66
6.2.3	Den profesjonelle elevstipendiaten.....	70
<b>6.3</b>	<b>Rollekonflikt - Mellom barken og veden .....</b>	<b>75</b>
<b>6.4</b>	<b>Internatet - en praktisk og symbolsk betydning .....</b>	<b>80</b>
6.4.1	Elevstipendiatboligen som fristed.....	81
<b>6.5</b>	<b>Skolens syn på elevstipendiatene .....</b>	<b>85</b>
6.5.1	2.års elever med pedagogisk opplegg eller billig arbeidskraft .....	87
<b>7.</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>93</b>
<b>7.1</b>	<b>Oppsummering og avsluttende diskusjon.....</b>	<b>93</b>
7.1.1	Grunner elevstipendiaten oppgir for å bli.....	93
7.1.2	Tillit - et nøkkelord.....	95
7.1.3	Å falle mellom to stoler .....	95
7.1.4	Elevstipendiatenes leilighet - mer enn et bosted.....	96
7.1.5	Skolens syn på elevstipendiatene.....	96
<b>7.2</b>	<b>Nye spørsmål for veien videre.....</b>	<b>97</b>
<b>7.3</b>	<b>Avrundning av oppgaven .....</b>	<b>99</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>101</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>106</b>
	<b>Forkortelser .....</b>	<b>107</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>108</b>

## Forord

Jeg sitter igjen på masterkontoret og skriver. Ute spiller værgudene oss et puss, med daglige variasjoner mellom hagl, sol og vind. Temperaturen kommer flørtende opp mot 20-tallet, før den dagen etter er nærmere åtte.. Det er mai i Norge og det nærmer seg innlevering.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til de personene som frivillig ga av sin tid og stilte seg til disposisjon gjennom deltakelse i denne masteroppgaven. Både elevstipendiater og rektorer har delt sine erfaringer og sine tanker som totalt utgjør grunnmuren i denne oppgaven. Tusen takk for deres tid og engasjement. Uten dere ville jeg aldri fått innblikk i deres tanker, og denne oppgaven ville ikke eksistert.

Min hovedveileder, professor Gunn Engelsrud, ved Norges idrettshøgskole, fortjener likeledes en stor takk. Hennes engasjement og ikke minst hennes raske tilbakemeldinger har gjort det motiverende å jobbe jevnt og trutt med denne oppgaven. Ved å få små kursendringer underveis, seilte denne oppgaven aldri akterut, og for det vil jeg takke deg Gunn. Samtidig vil jeg benytte anledningen til å takke professor Claes Annerstedt, ved Norges idrettshøgskole, som var min veileder fra prosjektets start og utover høsten. Grundige oppfølginger fra prosjektplanstadiet la et godt grunnlag for veien videre. Takk Claes.

Så vil jeg rette en stor takk til min vakre kone, Sonia Wiktoria Gullbrekken. Uendelig glad i meg som hun er, har hun stilt opp for meg gjennom dette lange arbeidet. Ved å ta ansvar hjemme, lage ferdig middag selv etter lange arbeidsdager og støttet meg med tid og kjærlighet, har veien til mål vært lettere å følge. Takk Sonia for at du er så omtenksom og god mot meg. Jeg elsker deg!

Til slutt vil jeg si dette til meg selv: «Bra jobbet Jon Idir! Jeg er stolt av deg!» For jeg er nettopp det, stolt av meg selv for denne innsatsen. Jeg har jobbet jevnt og trutt, vært effektiv og smart. Det er gledelig at det får uttelling til slutt.

God lesning..

Jon Idir Bourouchou Gullbrekken - mai 2012

# 1. Innledning

Folkehøgskolen i Norden er et særegent skoleslag i verdenssammenheng og skoleslaget kan betraktes som Nordens bidrag til verdens skoleutvikling (Knutas & Solhaug, 2010). Folkehøgskolene utmerker seg ved at undervisningen legges opp uten krav til pensum, vurdering og avsluttende eksamener, noe som gjør at folkehøgskolen skiller seg fra andre utdanningsinstitusjoner. Skoleslaget drives etter prinsipper om «dannelse av det frie mennesket» hvor det lovfestede formålet er å fremme allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2002). Det er opp til den enkelte skole å fastsette sitt verdigrunnlag på bakgrunn av dette (ibid.).

Selv om skoleslaget fastsetter eget verdigrunnlag, tildeles skoleslaget store summer fra samfunnet. Folkehøgskolene får sin driftstøtte fra staten. For budsjettåret 2010 ble det fremlagt et forslag om et samlet offentlig tilskudd til folkehøgskolene på 641,3 millioner kr (Prop. 1. S (2009-2010)). Dette er tall som indikerer at det eksisterer en betydelig politisk vilje til å opprettholde skoleslaget. At det i dagens utdanningssystem stilles store krav til dokumenterbar kunnskap samtidig som et skoleslag som folkehøgskolene øker i popularitet, har fanget min interesse. Særlig har jeg blitt opptatt av hva elever får ut av en slik utdanning. Antallet elever som tok utdanning ved folkehøgskoler, var i skoleåret 2010/2011 over syv tusen elever, noe som indikerer popularitet. Av en slik omfattende elevgruppe har jeg valgt å undersøke en gruppe elever som går under betegnelsen «elevstipendiater». Disse elevene er 2.års elever som får økonomisk kompensasjon fra skolen, mot at personen har ansvar for konkrete oppgaver på skolen. Jeg vil i neste avsnitt vise hvordan interessen for temaet har utviklet seg og hvilke konkrete spørsmål jeg ønsker å belyse.

## **1.1 Min interesse og forforståelse for temaet.**

All forskning springer ut ifra nysgjerrigheten om noe (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005:37). Min nysgjerrighet er rettet mot folkehøgskolen. En grunn er at folkehøgskolen er et skoleslag mange i samfunnet har en formening om, men kun et fåtall har egne erfaringer. Slik er det også i mitt tilfelle.

Folkehøgskolen er, som allerede nevnt, en skole uten formelle studiekraav når det gjelder pensum, vurderinger og eksamen. Det er i tillegg stor faglig variasjon og det å bo på



internat innebærer en unik læringsarena som representerer noe nytt for de aller fleste elevene. For mange elever symboliserer det å begynne på folkehøgskole det første møtet med å flytte hjemmefra over en lengre periode. Foran dem venter et skoleår med undervisning i sitt interessefelt, fellesvask og internatliv. Dermed kan et slikt år være spennende i den form at de opplever noe nytt og møter mange nye mennesker, og være et stort steg i den mening av å flytte hjemmefra for nesten ett år. Jeg var og nær ved å ta denne avgjørelsen selv, men tok aldri steget helt ut. At jeg valgte bort folkehøgskolen har imidlertid motivert meg til temaet for masteroppgaven. Jeg ser også på det å utvikle kunnskap om folkehøgskolen som betydningsfullt fordi skoleslaget kan representere en framtidig arbeidsplass både for meg selv og andre studenter med idrettsutdanning. Gjennom min utdanning som faglærer i kroppsøving og idrett og frivillige verv ved studentstyret på Norges idrettshøgskole, har jeg fått god kunnskap om det offentlige skoleverket representert ved grunnskole, videregående og høgskole, men tilsvarende lite kunnskap om folkehøgskolen. Når folkehøgskoler ansetter lærere med tilsvarende utdanning som meg selv, motiverte dette meg til å undersøke noen sider ved folkehøgskolen og bidra til å utvide kunnskapen om dette skoleslaget.

Som allerede sagt har jeg ikke selv tilbrakt et år på folkehøgskole, men har noe kjennskap til skoleslaget ved at jeg under mitt vernepliktige år i Forsvaret vurderte å begynne på en linje ved Bakketun folkehøgskole med det fengende navnet «Sport Extreme Australia». Her kunne jeg kombinere interessen innenfor idrett, surfing, dykking og reiseliv. Det var her mulighet til å lære nye og spennende aktiviteter som jeg ellers har vanskelighet for å gjennomføre. Reisen til «Down under» gjorde folkehøgskolelivet fristende for meg. Men etter at verneplikten var avtjent og jeg hadde bodd et helt år på rom med tre gutter, fristet ikke internatlivet ett år til. Dermed slo jeg fra meg tanken om selv å gå på folkehøgskole.

Seks måneder etter dimisjon, satt jeg på flyet til Den dominikanske republikk og et utenlandssemester ventet. Muligheten for faglig utvikling og personlige opplevelser var viktige faktorer for at jeg valgte å dra. Om elevstipendiatene har en liknende oppfatning gjenstår å se. Muligheten for opplevelser gjennom kjente og ukjente aktiviteter med jevnaldrende ungdom kan tenkes å være en viktig drivkraft for deres valg, kombinert med utfordringen og læringsutbyttet som kan oppleves i rollen som elevstipendiat. Men det er en viktig forskjell. Jeg hadde tre måneder med ferie før jeg besluttet å søke et

utenlandssemester. Elevstipendiatene må allerede før deres første skoleår er omme, bestemme om de ønsker å søke stipendiatorordningen - og dermed bli ett år til - eller ei. Beslutningen om å bli elevstipendiat må dermed tas forholdsvis tidlig for elevene. Det er dermed interessant å intervjuje både elever som følger stipendiatorordningen sitt påfølgende skoleår og i tillegg basere forskningen på elever som har hatt et opphold mellom sitt år som elev og sitt nåværende år som elevstipendiat.

Min egen erfaring med folkehøgskolen var som nevnt begrenset siden jeg selv ikke har vært elev ved en folkehøgskole. Likevel har jeg *min* oppfatning og mange forventninger til hva et folkehøgskoleår innebærer. Disse oppfatningene er preget av innspill fra signifikante andre som min mor og to onkler som alle gikk på samme folkehøgskole. Videre er mine oppfatninger antakelig basert på forventninger om hva jeg tror ville møtt meg om jeg valgte å bli elev ved Bakketun folkehøgskole. Når jeg tenker folkehøgskole er min assosiasjon at skolen ligger avsides fra byer og gjerne i tynt befolkede bygdestrøk. Ved en refleksiv holdning til denne oppfatningen, ser jeg nok at jeg er preget av Bakketun folkehøgskoles beliggenhet, som er i Verdal i Nord-Trøndelag - ca. 90 km fra Trondheim. Min egen oppvekst nær hovedstaden vil nok også påvirke meg til å karakterisere folkehøgskolene generelt som avsides.

En utbredt oppfatning, som også inngår i min egen forforståelse, er at tiden på folkehøgskole er svært sosial (Kilsti & Olaussen, 2007). Folkehøgskolelivet kan for meg minne om en leirskole - noe jeg selv kan knytte egne erfaringer til. På begge arenaer antas elevene å oppholde seg og bruke mye tid på skolens fellesarenaer, som TV-stua, spillrommet hvor bordtennisbordet står og ellers på hverandres internatrom. Etter ytterligere selvransakelse har jeg en antakelse om at elevstipendiatene er trygge på seg selv, er et positivt og smittende vesen og trivdes så godt på folkehøgskolen «at de bare måtte ta et år til...». Denne antakelsen er en av flere som jeg skal forsøke å «sette på spill» - som filosofen Hans-Georg Gadamer uttrykte det.

Howard S. Becker (1998) nevner at de aller fleste spørsmål vi stiller og områder vi forsker på, allerede har blitt forsket ved. Dermed er det tilgjengelige løsninger å støtte seg til og forventninger om hvordan utfallet skal være. Ved at eksperter uttaler hva de har kommet fram til, er det lett å bli påvirket til å tro det samme og akseptere denne sannheten. Dette er i likhet med Geertz som i sin bok «*The interpretation of cultures*»

skriver at vår oppfatning og vår forskning bygger på tidligere forskning og ikke forskningsmaterialet selv (1993:25). Dermed mener Becker at det er særdeles viktig med bevissthet på hva vi tenker og hvordan vi kan utvide vår forståelse for å spørre nye spørsmål og finne nye svar. Schwartz & Schwartz (1955:343) mener at forskerens personlige egenskaper og sosiokulturelle bakgrunn kan innvirke på forskningsmaterialet som samles inn. Slik vil det også være i mitt prosjekt. Jeg skaper forskningsmaterialet i samhandling med elevstipendiatene og vil dermed påvirke svarene jeg får, noe som jeg vil komme nærmere inn på i metoddelen. Først vil jeg redegjøre for forskningsspørsmålene jeg vil arbeide med i oppgaven.

## 2. Forskningsspørsmål

Et forskningsspørsmål kan være et spørsmål man ønsker å belyse eller en teori man ønsker å undersøke (Thagaard, 2009:47). Denne masteroppgaven skal belyse hvilke grunner et utvalg elever oppgir for å velge et 2. år gjennom stipendiatorordningen ved sin folkehøgskole. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om dette. De eneste dokumentene jeg fant om stipendiatorordningen var interne rundskriv og dokumenter skrevet av folkehøgskolene selv. Den forskningsbaserte kunnskapen som tidligere er gjort, tar hovedsakelig utgangspunkt i elevenes 1. år ved folkehøgskolene.

Jeg har derfor valgt å belyse følgende spørsmål:

- *Hvilke grunner oppgir utvalgte elevstipendiater til å bli elevstipendiat?*

Ved å formulere forskningsspørsmålet slik, er min hensikt å belyse hvilke grunner elevstipendiater oppgir for å søke stipendiatorordningen og dermed bli elevstipendiat. Jeg ønsker å forstå hva som har betydning for deres valg. Jeg vil videre belyse tematikken ved hjelp av to følgende spørsmål:

- *Hvilke utfordringer opplever elevstipendiatene?*
- *Hvilket syn har ledelsen på elevstipendiatene?*

Ved å undersøke hvilke eventuelle utfordringer elevstipendiatene opplever gjennom sin rolle ved skolen, kan dette kaste lys over flere sider av hvordan de opplever å være elevstipendiat. I tillegg stiller jeg spørsmål om hvilket syn ledelsen ved skolen har på elevstipendiatene. Hensikten å få fram hvilken rolle ledelsen ønsker og forventer at elevstipendiatene skal ha ved folkehøgskolen. Dette kan være med på å belyse posisjonene elevstipendiatene både tilskrives og selv forvalter ved folkehøgskolen og dermed kunne bidra med innsikt i hvordan stipendiatorordningen er organisert, drevet og hvilke hensikter den fyller.

## **2.1 Operasjonalisering av forskningsspørsmålene**

Jeg vil nå vise til hvilke nøkkelbegrep som kommer fram i forskningsspørsmålene og denne forskningsoppgaven. Med dette forsøker jeg å avgrense og presisere hvilken betydning de ulike begrepene har i oppgaven. Operasjonaliseringen er lagt på bakgrunn av terminologi hentet fra aktuell litteratur på temaet, som eksempelvis interne rundskriv utarbeidet for fellesorganisasjonen for de kristne folkehøgskolene – Noregs Kristelige Folkehøgskolelag (NKF).

**Stipendiatorordningen<sup>1</sup>:** Stipendiatorordningen er en særordning som retter seg mot 2.års elever ved folkehøgskolene. Dette er ikke et linjekurs til sammenlikning med det øvrige 1.års kurstilbud. I denne oppgaven vil all omtale av stipendiatorordningen innebære at følgende kriterier er oppfylt:

- 1.) Programmet tilbys kun 2.års elever i folkehøgskolen.
- 2.) Det er ikke et ordinært linjetilbud på linje med de øvrige linjefagene ved skolen.
- 3.) Det er skolens ledelse som avgjør om eleven kan delta i ordningen og bli elevstipendiat i sitt 2. år ved folkehøgskolen.
- 4.) Folkehøgskolen har ett eller flere linjetilbud innen idrett og/eller friluftsliv.
- 5.) Deltakelse ved stipendiatorordningen innebærer ingen linjeavgift for elevene mot at de har ulike ansvarsområder og utfører ulike oppgaver på skolens vegne.

Skoler som inngår i utvalget fyller samtlige av disse kriteriene.

**Elevstipendiat<sup>2</sup>:** En elevstipendiat er i oppgaven definert som er en 2.års elev i folkehøgskolen som følger stipendiatorordningen ved en norsk folkehøgskole. Eleven får

---

<sup>1</sup> Det presiseres at det er ulik praksis mellom folkehøgskolene om hvordan denne ordningen ivaretas og gjennomføres. Mange folkehøgskoler tilbyr heller ikke en slik ordning.

<sup>2</sup> Ved landsmøtet til NKF i 2009 ble 9 skoler spurt om hvilken betegnelse de bruker på elevene som deltar i stipendiatorordningen. 5 skoler brukte ordet «stipendiat», 3 skoler brukte «elevstipendiat» og 1 skole brukte «miljøarbeider» (Abelsen 2010:2). Jeg møtte også ulik betegnelse under intervjuene med deltakerne. I denne oppgaven vil betegnelsen «elevstipendiat» bli brukt konsekvent. Det er denne termen som ble foreslått av pedagogisk konsulent ved Folkehøgskolekontoret, Odd Haddal, og Abelsen benytter

økonomisk kompensasjon fra skolen mot at personen har ansvar for konkrete oppgaver. Skolen mottar tilskudd for eleven på linje med 1.års elevene. Alle omtalte elevstipendiater i denne oppgaven er elevstipendiater ved skoleåret 2011/2012.

**Miljøarbeider:** En miljøarbeider er en ansatt på skolen og er dermed ikke en tilskudds berettiget elev. En miljøarbeider fraviker fra rollen som elevstipendiat og omtales ikke i oppgaven.

**Stipendiatåret:** Stipendiatåret henviser til skoleåret 2011/2012 hvor personen følger stipendiatorordningen og er elevstipendiat ved en folkehøgskole som tilbyr idrett og/eller friluftsliv.

Innledningsvis har jeg nå gitt en kort beskrivelse av folkehøgskolen og bakgrunnen for min interesse rundt tematikken. Min forforståelse om emnet er også gjort kjent i den hensikt å bringe mine erfaringer, interesser og tanker om folkehøgskolen opp i lyset og vise hvordan min forforståelse inngår i forskningsansatsen og vil prege oppgaven. I neste kapittel vil jeg gi en innføring i folkehøgskolens utvikling fram til i dag, før jeg presenterer tidligere forskning på området.

---

også denne betegnelsen i sin utredning om sitt pedagogiske grunnarbeid om elevstipendiatene fra 2010. Videre vil begrepet tydeligere ta avstand fra høgskoler og universitets bruk av begrepet «stipendiat».

### 3. Folkehøgskolen - utviklingen fram til i dag

En folkehøgskole er definert som de skolene som har ordet «folkehøgskole» i navnet og har av lov om folkehøgskoler fra 2002, rett og plikt til å bære dette navnet<sup>3</sup>. Totalt er det 77 folkehøgskoler i Norge i dag. Av disse er det 47 frilynte<sup>4</sup> og 30 kristne folkehøgskoler.

Folkehøgskolene har sitt utspring i Danmark og så sitt første lys allerede i 1844. Det var den danske presten, dikteren og salmeforfatteren Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) som hadde tanken om å skape en skole som en motvekt og i protest til datidens latinske «puggeskole». Grundtvig vokste opp i en overgangstid mellom opplysningstiden og romantikken og tankene hans bærer preg av dette. Grundtvigs skoletanker var nært preget av det voksende demokratiet i Danmark, og han forsto at dersom forandringene skulle komme majoriteten av folket til gode, måtte styreformen forankres i det brede lag av befolkningen. Selv mente han datidens latinske skole var lite egnet for dette og tanken om folkehøgskolen var dannet (Dybwad, 1993).

Folkehøgskolene var i første omgang et tilbud til danske menn. Tanken var at særlig bøndene skulle kunne få et minimum av utdanning, som var i tråd med opplysningstanken, om at kunnskap og utdanning måtte ut til hele befolkningen. Men skolene skulle samtidig være lærende for det hele mennesket. Elevene skulle her lære *av, om og for* livet (NOU 2001:16). De skulle bli dyktige i sitt arbeid og bli aktive medlemmer av det demokratiske samfunn.

I motsetning til den latinske «puggeskolen», ble det ved folkehøgskolene lagt vekt på mestring av praktiske ferdigheter, noe som ble ansett som et motstykke til teoretisk kunnskap. I likhet med andre tenkere før Grundtvig, som Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) og Locke (1632-1704), så han på læring av et håndverk som dannende for elevene. Dermed ble håndverket en viktig del av Grundtvigs pedagogiske

---

<sup>3</sup> Det er tre folkehøgskoler som har dispensasjon fra loven, og dermed ikke har «folkehøgskole» i navnet. Dette er Nansenskolen, Nordnorsk pensjonistskole og Norsk senter for seniorutvikling.

<sup>4</sup> «Frilynt» er innenfor folkehøgskolene betegnelsen på de skolene som har sitt utspring i den grundtvigianske tradisjonen (NOU 2001:16). Dette bygger på utsagnet av Grundtvig: «Menneske først – kristen så» og gjenspeiler et humanistisk syn uten religiøst verdigrunnlag som er tilfellet ved de kristne folkehøgskolene (Ohrem & Haddal, 2011).

syn (NOU 2001:16; Ohrem & Haddal, 2011). Samtidig skulle den frie samtalen bli vektlagt i motsetning til den belærende forelesningen man møtte ved den latinske skolen.

Det har aldri vært flere elever som går et år på folkehøgskole enn det var i skoleåret 2010/2011 (Asheim, Birch, Fougner Hjort, Grønvik, Krabberød, 2010). Totalt velger mer enn 10 % av all norsk ungdom å ta et år ved en folkehøgskole. Det tilsvarte over 7 000 folkehøgskoleelever skoleåret 2010/2011 (ibid.). Av Norges 77 folkehøgskoler tilbyr hele 59 av disse en eller annen form for idrett og/eller friluftsliv, noe som gjør dette aktivitetstilbudet til folkehøgskolens største. Av de frilynte er det 34 folkehøgskoler som tilbyr idrett og/eller friluftsliv mens de samme tallene for de kristne folkehøgskolene er 25.

Med unntak av aldersgrense<sup>5</sup> for å søke, stiller folkehøgskolene ingen forkrav til sine søkere. Så uavhengig av tidligere skolegang kan man søke om opptak. Det betyr at dette skoletilbudet er åpent for alle søkere som fyller 18 år i løpet av det aktuelle skoleåret. Statens lånekasse gir gode økonomiske støtteordninger gjennom lån og stipend, noe som innebærer at eventuelle økonomiske barrierer heller ikke stopper søkere til folkehøgskolene. For året 2011/2012 er det mulig å få 35 600 kr i borteboerstipend, opp til 7110 kr i reisestipend og 53 400 kr i lån. Totalt utgjør dette 96 110 kr som er mer enn nok til å dekke oppholdet ved de fleste linjene ved de ulike folkehøgskolene. Gjennomsnittlig koster et folkehøgskoleår 75 500 kr (Folkehøgskolene, 2012). Selve undervisningen er gratis. Utgiftene går til å dekke mat og opphold, materiell og studietur.

Elevstipendiatene i folkehøgskolen har status som elever. Status som elev innebærer at de på lik linje med de øvrige elevene i innen høyere utdanning, er berettiget stipend og lån fra lånekassen. Elevstipendiatene mottar også godtgjørelse fra skolen for deres innsats. Hva dette innebærer varierer fra skole til skole. Dette er fordi stipendiatorordningen i folkehøgskolen ikke har utviklet felles retningslinjer om dette. Godtgjørelse flere skoler benytter består av gratis kost og losji, fravær av linjeavgift, samt et pengestipend for elevstipendiatene. Stipendiatorordningen ble først utviklet ved de

---

<sup>5</sup> De fleste skolene krever at du fyller 18 år i løpet av søkeråret, mens enkelte skoler har 17-års aldersgrense.



kristne folkehøgskolene her i landet. I dag har de aller fleste kristne folkehøgskoler elevstipendiater ved sin skole. Tall fra NKF sin kartleggingsundersøkelse fra 2008, viser at det kun var én folkehøgskole som ikke hadde ordningen av de 16 som responderte (Abelsen, 2010). Hos de frilynte var det 23 folkehøgskoler som oppga at de hadde stipendiatorordningen hos seg av de 42 som responderte på undersøkelsen (Meling, 2011).

Folkehøgskolene mener et studieår hos dem kan innebære nye og utfordrende lærings situasjoner for elevene. Dette skriver de selv i sin egen informasjonskatalog om folkehøgskolene her til lands (Asheim et al., 2010). Ved at folkehøgskolene har frihet til å definere sitt eget læringsinnhold og verdigrunnlag, skapes det både ulike og unike læringsarenaer, noe som bekreftes gjennom det store mangfoldet av aktiviteter og linjetilbud folkehøgskolene kan tilby sine elever. For gjennom folkehøgskolene i Norge kan elevene fordype seg i ulike retninger som foto, dykking, frivillig arbeid, båtbygging, disippeltrening og skrivekunst for å nevne noe (ibid.). Flere ungdommer ser på et år ved en folkehøgskole som et bortkastet år og som til og med kan slå negativt ut på CV-en (Kilsti & Olaussen, 2007). Likevel velger enkelte elever å gjennomføre to år ved folkehøgskolen; ett år som elev og ett år som elevstipendiat.

### **3.1 Tidligere forskning**

Selv om det har vært folkehøgskoler i Norge siden 1864, er det gjort relativt lite forskning på folkehøgskoler her til lands (Knutas & Solhaug, 2010). Et omfattende litteratursøk utført 19.5.2011 på ulike databaser viser oppsummerende hvordan forskning på folkehøgskoler, særlig i Norge, er et uutforsket tema. Samlet sett ved databasene «ERIC», «ISI Web of Science» og «SPORTDiscus» var det svært lite relevant litteratur. Ingen artikler som omhandlet 2.års elever i folkehøgskolen ble funnet. Derimot viste et litteratursøk ved «BIBSYS Ask» flere henvisninger til forskning på folkehøgskoler, dog ikke innenfor mitt fokusområde.

27. august 2010 ble statsråd Kristin Halvorsen overrasket forskningsdokumentet «*Som en sang i sinnet - som et eneste sollyst minne: Elevers utbytte av folkehøgskolen*». Dette er en større forskningsrapport av Agneta Knutas og Trond Solhaug (2010) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), som på oppdrag fra Folkehøgskolerådet, hadde som formål å kartlegge elevers utbytte av et år på folkehøgskole. I deres rapport fremkommer det at personlig modning, utvikling av

selvverd, mestringsforventning og sosial læring fremheves som det viktigste utbyttet av et år på en folkehøgskole.

Statistisk sentralbyrå gjennomførte i perioden november 2000 til januar 2001 en undersøkelse på oppdrag for kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet med den hensikt å kartlegge hvilke faktorer som har betydning for valg av folkehøgskole. Undersøkelsen med tittelen «*Bruk av folkehøgskoler*» fastslo at ved enkelte skoler var nesten tre firedeler av elevmassen kvinner og åtte av ti elever hadde fullført videregående skole. Majoriteten av elevene hadde fått sin kjennskap til folkehøgskolene gjennom familie, venner eller bekjente. Forskningen viste og at tidligere elever ved folkehøgskolen så tilbake og karakteriserte sitt folkehøgskoleår med uttrykk som «ditt livs opplevelse», «et år borte fra virkeligheten» og «kjempegøy» (Lagerstrøm, 2001).

I perioden mellom 1995-2010 foreligger det to norske offentlige utredninger, «*Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen: - en dokumentasjon*» og Norges offentlige utredningers rapport (NOU) 2001:16 med tittelen «*Frihet til mangfold – Om folkehøgskolens rammevilkår*». Det førstnevnte dokumentet stadfester at folkehøgskolen er en skole som fremmer allmenndanning og personlighetsutvikling. Den unike lærings situasjonen ved at elevene bor på internat gjennom hele skoleåret, ses på som den viktigste enkeltfaktoren ved at miljøet tilrettelegger for læring på ulike områder til alle døgnets tider (Hægeland, 1995). NOU 2001:16 tar for seg flere faktorer, deriblant betydningen av folkehøgskolen for elevene. Her viser spørreundersøkelsen at majoriteten av de spurte oppgir grunnen for å gå folkehøgskole var for å tenke over hva de vil gjøre videre i livet. Flertallet nevner og at de ønsker å gjøre noe annet før de begynner å arbeide eller ta høyere utdanning.

Felles for all relevant litteratur, er at de tar for seg andre temaer enn mitt formål med forskningen. Mangelen på kunnskap om området ser jeg på som en styrkelse og legitimering av min forskningsoppgave. Odd Haddal, pedagogisk konsulent ved Folkehøgskolekontoret, gir tydelig uttrykk for at dette er etterlengtet kunnskap fra deres side i vårt møte 26.5.2011 ved deres kontor.

Selv om det finnes folkehøgskoler i hele Norden, er det stor forskjell landene imellom om hva denne skoletypen innebærer. De norske folkehøgskolene bygger på danske

tradisjoner, og det er størst likheter disse landene imellom. I Sverige har folkehøgskolene blitt et viktig supplement til det offentlige skoleverket. Her kan man ta videregående fag og tilegne seg studiekompetanse. Det er heller ikke knyttet noen krav til at elevene må bo på internatet, og dette har ført til at bare 25 % av elevene er tilknyttet skolens internat. Gjennom denne tilnærmingen er formålet å øke kompetansenivået hos den lavt utdannede befolkningsgruppen (NOU 2001:16). I Finland, har utviklingen vært annerledes, men også her er folkehøgskolene et supplement og en del av det offentlige skolesystemet. I likhet med sitt naboland Sverige, kan man oppnå yrkes- og studiekompetanse gjennom folkehøgskolen. Her er folkehøgskolene delt mellom skoler som tilbyr fri folkehøgskoleundervisning, slik vi finner i Norge og de utdanningsrettede skolene. De frie folkehøgskolene som definerer egne læringsmål og læringsplaner slik som her til lands, sliter med rekrutteringen av elever. Dette er delvis fordi kursene her ikke har noen offisiell status og delvis fordi de økonomiske støtteordningene er mindre gunstige (NOU 2001:16). På denne måten blir folkehøgskolene både i Sverige og Finland i stor grad en skole for de frafalne elever, noe som skiller dem fra den norske folkehøgskolen. På bakgrunn av slike grunnleggende forskjeller er ikke forskning på området gjort ved de andre landene direkte overførbare, mener Knutas og Solhaug (2010).

Litteraturgjennomgangen rundt tematikken har gitt et bilde av hvilken forskning som foreligger om folkehøgskolen og dermed skapt en kontekst for min videre undersøkelse. Som det framgår er det mangel på forskningsbasert kunnskap om elevstipendiatene, noe som medvirker til at jeg setter kursen mot uoppdaget farvann. I neste avsnitt vil jeg presentere de teoretiske perspektivene jeg benytter i oppgaven. Dette er nyhermeneutikken og rolleteori. En nærmere innføring følger nå i kapittel fire.

## 4. Teoretiske perspektiv

### 4.1 Ny-hermeneutikken

Oppgaven har en ny-hermeneutisk tilnærming til forskningsmaterialet. Jeg vil dermed presentere ny-hermeneutikken nærmere for å klargjøre de sentrale elementene ved et slikt perspektiv. Innledningsvis nevner jeg kort hva hermeneutikk er og deretter hvordan ny-hermeneutikken skiller seg fra den tradisjonelle hermeneutikken og bakgrunnen for at jeg bruker en slik tilnærming til forskningsmaterialet.

Begrepet *hermeneutikk* kommer fra det greske ordet «hermeneuein» som betyr å *uttrykke* og å *utlegge*. Selve ordet mener enkelte spiller tilbake til gresk mytologi, der Hermes var gudenes budbringer og fortolker av budskapet (Føllesdal og Walløe, 2000). Ordet har en tredelt betydning – uttrykke, fortolke og oversette. Til sammen gjenspeiler disse tre betydningene den hermeneutiske operasjon, som er en prosess mot å oppnå forståelse (Lægreid & Skorgen, 2001:9). Hermeneutikken har blitt en samlebetegnelse på forskjellige tanketradisjoner som studerer språk, kommunikasjon, samt fortolkning og forståelse av tekster (Krogh, 2003). Innen denne vitenskapstradisjonen ønsker en å *forstå* omverden gjennom å fortolke den. Fortolkningen skjer hovedsakelig gjennom språket, det vil si tale eller skrift. Målet er å oppnå forståelse av andre mennesker og den mening de selv tillegger ulike handlinger og valg (Olsson & Sørensen, 2003:104-105). Dette er i likhet med mitt formål med denne oppgaven.

Føllesdal & Walløe bruker følgende definisjon av hermeneutikk:

*«Hermeneutikk er studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse» (Føllesdal & Walløe, 2000:89).*

I hermeneutikken er det lagt vekt på at begreper som «forståelseshorisont» og «fordommer» er sentrale for å kunne beskrive hvordan forståelse og misforståelse framkommer. Forståelseshorisont er definert av Føllesdal & Walløe som de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot (2000:95). Det innebærer at vår forståelseshorisont kan beskrives som all vår kunnskap, alle våre erfaringer og viten om et fenomen. For det er ut ifra vår forståelseshorisont at vi evner å forstå. Fordommer

henviser - innen begge hermeneutiske retningene - til den forutgående forståelse, antakelse og forventning en person har til fenomenet som undersøkes eller skal forstås (Holter, 1996:13). Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var en tysk filosof og den fremste talsmannen for *ny-hermeneutikken*. Han brukte betegnelsen «for-dommer» om *alle* oppfatninger og holdninger vi har i vår forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000). Han brukte bindestreken i ordet for å understreke ordets opprinnelige betydning - at vi har en forhånds-dom om noe vi ønsker å forstå. Han tok avstand fra den negative ladningen ordet «fordom» har i dagens forståelse av begrepet og ønsker med bindestreken å poengtere at det er en forhåndsdom over det vi retter oppmerksomheten mot (Gadamer, 2010:307, Krogh, 2003:244). Gadamer mente at våre for-dommer er en forutsetning for å oppnå forståelse. Disse fordommene kan være et produkt av egne erfaringer i relasjon til forskningsområdet, teoretiske standpunkt eller som resultat av andre undersøkelser. I dag brukes betegnelsen *forforståelse* på linje med Gadamers «for-dom» i litteraturen (Føllesdal & Walløe, 2000). På bakgrunn av dette vil denne oppgaven også bruke betegnelsen «forforståelse» fordi dette er betegnelsen som brukes i nyere litteratur og for å øke distansen fra ordet fordom med den negativt ladede meningen ordet har i dag.

Ny-hermeneutikkens avstand til de tradisjonelle hermeneutikerne var basert på kritikk mot oppfatningen om at mennesket kan frigjøre seg fra sin egen forståelseshorisont og kritisk reflektere over egne fordommer og holdninger. Gadamer mente et slikt refleksivt perspektiv på sin egen forståelseshorisont og frigjøring fra den, ikke er mulig og heller ikke er meningen. Mennesket kan aldri gå ut av sin forståelseshorisont. Når vi reflekterer over den vil vi kun være i stand til å observere en del av den. Det at vi reflekterer over vår forståelseshorisont *innenfra vår egen horisont*, vil være med på å prege vår forståelse og refleksjon av denne. Det innebærer at vår forståelse av egen forforståelse vil farges og preges av vår egen forforståelse. Dermed er det ikke mulig å frigi seg fra sin horisont og fortolke upåvirket av seg selv. En metafor for dette vil være at edderkoppen som lever hele sitt liv på sitt spindellev kan aldri skue hele nettet ovenfra uten selv å være omfanget av det, men vil lære å kjenne nettet ut ifra å utforske den bitvis. Dette kalte Gadamer *hermeneutikkens universalitetskrav* (Føllesdal & Walløe, 2000; Olsson & Sørensen, 2003).

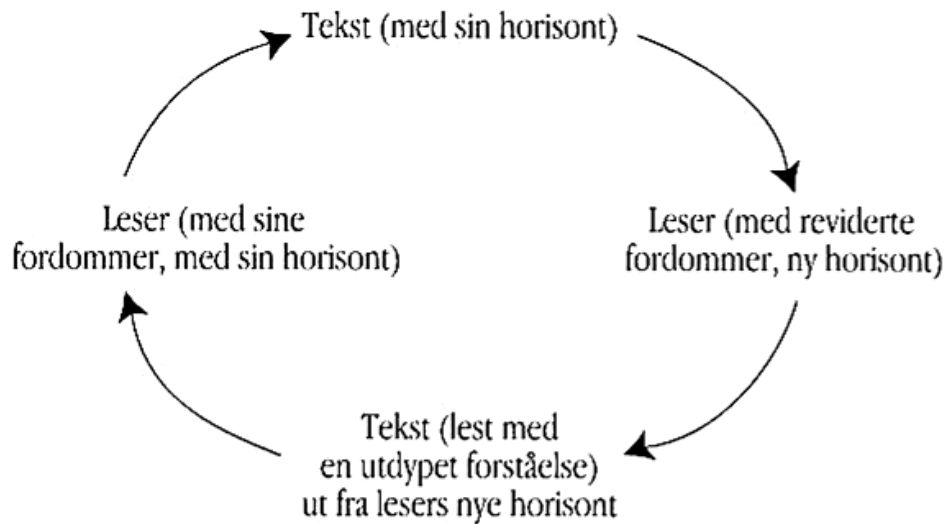
Gadamer stiller spørsmålet om hvordan vi kan unngå å bli trollbundet av våre egne fordommer. For innen ny-hermeneutikken hevdes det at vi ikke *kan eller skal* legge bort vår forforståelse til et fenomen. Dermed er det av avgjørende viktighet at vi gjør oss kjent med vår egen forforståelse og stiller oss åpne til å sette denne «*på spill*» slik Gadamer selv sa det (Gadamer, 2010:305-306). Dette innebærer - så godt man kan - å bli klar over sin egen forutinntatthet og deretter våge å finne en annen mening og forståelse i teksten enn ens forventninger tilsier. Ved å arbeide med dette kan en tekst oppfattes og leses uten å bli tolket i rammene av ens forventninger og tidligere forståelse. Dette synet er i likhet med Howard Becker, som sier at det er viktig å benytte ulike virkemidler for å utfordre oss til å tenke i nye retninger eller våge å finne noe annet enn det vi forventer å finne (Becker, 1998). Grunnen for at jeg velger å støtte meg til den ny-hermeneutiske forståelsesretningen baserer seg på at jeg i likhet med Gadamer mener at jeg er farget av mine internaliserte verdier, interesser og forforståelse om emnet jeg ønsker å belyse. Det betyr at min fortolkning av forskningsmaterialet preges av den forforståelsen jeg sitter med i forkant. Dette kan metaforisk fremstilles som at jeg vil lese forskningsmaterialet «gjennom et sett av briller» som jeg ikke evner å legge fra meg. Disse «brillene» er min forforståelse og er med å prege både hvordan jeg fortolker materialet og hva jeg anser som relevant og viktig å fremstille i presentasjonen av analysene. Berger og Luckmann viser til et liknende standpunkt når de skriver følgende:

*«Hvordan skal jeg for eksempel stole på min sosiologiske analyse av den amerikanske middelklassens vaner i lys av det faktum at de kategoriene jeg bruker i denne analysen er betinget av tenkningens historiske relativitet. Og at jeg selv og det jeg tenker er betinget av mine gener og min inngrodde fiendtlighet mot mine medmennesker, og at jeg på toppen av alt selv er medlem av den amerikanske middelklassen?» (Berger & Luckmann, 2006:9)*

Jeg anser det som viktig at leser er klar over dette og min fortolkning er, som all forskning, åpen for kritikk.

«Den hermeneutiske sirkel» er selve nøkkelbegrepet i tolkningsprosessen fram mot forståelse. Den hermeneutiske sirkel kan beskrives som selve forståelsesprosessen både i den tradisjonelle hermeneutikken og i ny-hermeneutikken. Mens den tradisjonelle hermeneutikken vektla forståelsen av helheten som avgjørende for forståelsen av delene, preges ny-hermeneutikken også av hvordan leserens forforståelse ligger til

grunn for den helhetlige forståelsen. Et slikt avhengighetsforhold er presentert ved figur 4.1, hentet fra Krogh<sup>6</sup> (2003:249).



Figur 4.1: Den hermeneutiske sirkel.

All fortolkning påvirkes av *hvem* som fortolker. Det vil alltid være et menneske med sin personlige bakgrunn og erfaring som tenker og forstår noe. I den hermeneutiske forskningsprosessen vil dermed forskers forforståelse være av avgjørende betydning. Min forståelse av forskningsmaterialet vil altså dannes på bakgrunn av min forforståelse. På denne måten vil all min forhåndskunnskap om folkehøgskolen, mine forventninger til skoleslaget og antakelser om grunnene til at elever ønsker å følge stipendiatorordningen, være en del av min forforståelse og influere hvordan jeg tolker intervjuene i etterkant. Videre vil min forforståelse forandres i takt med at jeg tilegner meg ny kunnskap og større innsyn om forskningsområdet (Fangen, 2004). Det er denne vekslingen mellom forståelse og forforståelse som utgjør den hermeneutiske sirkel - en veksling mellom inntrykk og uttrykk. Samtidig antyder den hermeneutiske sirkel at min

---

<sup>6</sup> Fra «Historie, forståelse og fortolkning» (s.249), av T. Krogh, 2003, Oslo: Gyldendal. Copyright 1996 Gyldendal. Gjengitt med tillatelse.

nye forståelse vil forandre min forforståelse, som igjen vil føre meg inn i en dypere forståelse. Prosessen kan beskrives slik:

*Forståelse → Interpretasjon → Dypere forståelse → Mer omfattende interpretasjon*

Det er av avgjørende betydning at denne forforståelsen i så stor grad som mulig blir eksplisitt, slik at det blir mulig å kritisere de valg jeg har tatt (Olsson & Sörensen, 2003). Forforståelsen er den viktigste av de hermeneutiske betingelsene og danner utgangspunktet for tolkningen (Gadamer, 2010:332-333). Forforståelsen ses på som en forutsetning for prosessen ved den hermeneutiske sirkel mener Fangen. For her bekreftes eller svekkes vår forståelse av teksten hvor vi oppnår bekreftelse på vår oppfatning eller må den modifiseres. Dette er gangen i prosessen som utvider forståelsen vår (Fangen, 2004; Krogh, 2003). Dermed er det et kvalitetskrav i en forskningsoppgave å gjøre rede for sin forforståelse (Olsson & Sörensen, 2003). Dette har jeg allerede gjort i punkt 1.1.

## **4.2 Rolleteori**

I sosiologien finnes mange tradisjoner og begreper for å beskrive og analysere sosiale situasjoner (Svabø, Bergland & Hæreid, 2000). Et sentralt perspektiv er rolleteori. Rolleteori ble utviklet allerede på 1930-tallet og kan være et egnet verktøy når det gjelder å tydeliggjøre hvordan komplekse og mangeartede samhandlinger og sosiale mønstre utarter seg. Gjennom rolleteori er det min hensikt å få frem hvordan elevstipendiatene utformer sin tid på folkehøgskolen og kunne kaste lys over deres erfaringer. Jeg har tatt utgangspunkt i tre ulike forfattere (Svabø, Garsjø og Martinussen) som samlet gir et konkret og lettfattelig bilde av teoriens perspektiver. Rolleteorien beskriver noen av de strukturene som påvirker samhandlingen mennesker imellom og kan bidra til en økt forståelse som forklarer egen og andres atferd (Garsjø, 2001:169). Elevene som følger stipendiatorordningen er i utgangspunktet tildelt en annen formell rolle enn både elevene og de ansatte. De har *rollen som elevstipendiat*, og hva dette mer presist innebærer vil jeg finne mer ut av. Garsjø definerer en rolle som summen av de normer og forventninger som er knyttet til en posisjon eller stilling i et



sosialt system (2001:184-185). Dette er i likhet med Bott som omtaler en rolle som den oppførsel som er forventet av en person som har en spesifikk rolle (1971:3).

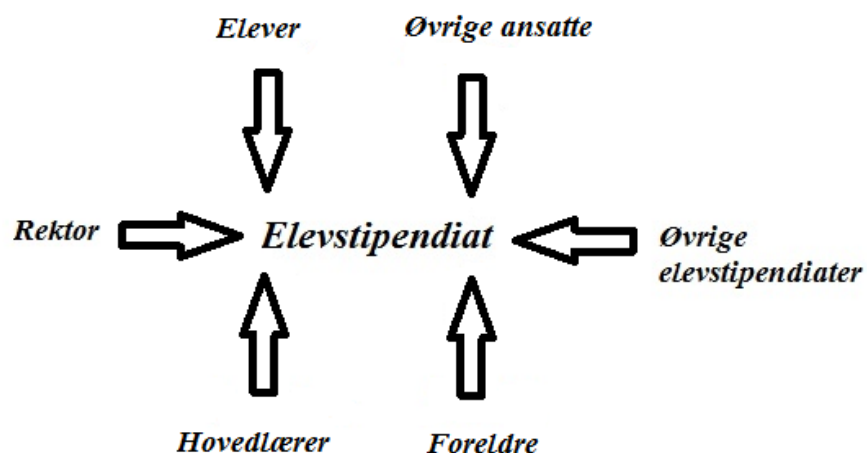
Her er det allerede nevnt flere begrep som vi finner i rolleteorien. Nemlig forventninger og normer. Forventninger betegner Garsjø som aktørens opplevelse av sine egne og andres krav til oppførsel og atferd (2010:170). Forventninger er på denne måten et bilde av den atferd og samhandling som vil og bør forekomme. Forventninger forteller Garsjø er *handlingsmotiverende* (ibid.:171). Forventningene kan fungere som en inspirasjon og påvirke rolle innehaveren til å handle på bakgrunn av de forventningene som stilles. Forventningene om et visst utfall kan være med å påvirke selve utfallet. For når mennesket definerer sin virkelighet på en spesiell måte, og handler på bakgrunn av dette, blir definisjonen virkeliggjort. Dette betegnes som selvoppfylgende profeti eller *rosenthaleffekten* (Garsjø, 2001:171-172). Når forventninger foreligger over tid og aktørene handler etter disse, vil man få en *norm*. En norm betydde opprinnelig «målesnor» men brukes nå om skrevne og uskrevne regler om hvordan vi bør handle i en bestemt situasjon. For at en norm skal dannes må forventningene ha en viss styrke, varighet og stabilitet. Normer påvirker vår atferd ved at de forteller noe om hvordan vi bør oppføre oss, hva vi bør si eller gjøre i bestemte situasjoner (Martinussen, 1984:89). Forståelse og kjennskap til normer er viktige for å forstå folks handlinger.

Hvordan man tilslutter seg til rollen er forskjellig ved at man kan preges av en *pragmatisk* eller *ideologisk* tilnærming. En pragmatisk tilslutning preges av at man godtar forventninger og normer tilknyttet rollen. Det innebærer også de som noe motvillig følger normene, for å unngå sanksjoner og straff ved brudd på dem. Et eksempel på dette vil kunne være en hjelpepleiers forhold til hjelpepleierrollen, ved at personen må følge de regler som er, uavhengig av eget syn på denne praksisen. En *ideologisk* tilslutning til rollen innebærer en internalisering av de normer og forventninger som er tilknyttet rollen. Det betyr at personen adopterer disse verdiene som en del av sitt eget verdisyn (Garsjø, 2001). Dermed handler ikke aktøren i henhold til forventninger og normer for å unngå straff, men fordi personen finner dette mest riktig selv.

Roller er avgrenset av de forventninger som er tilknyttet den aktuelle stillingen eller posisjonen. I praksis er det slik at det er idealtyper og klisjeer som utgjør vår kjennskap

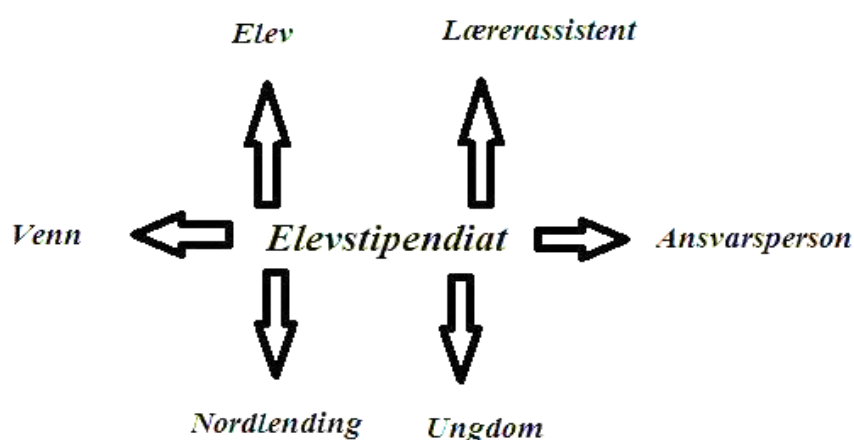
til rollen. Men vi lærer også hvilke forventninger som tillegges en rolle og forventet rolleatferd gjennom sosialiseringsprosessen (Svabø et al., 2000:155). *Rolleatferd* er en beskrivelse av hvordan man utspiller sin rolle (Garsjø, 2001:186; Martinussen, 1984:95). En rolle kan ses på som relativt uavhengig av selve personen som fyller den. Det innebærer at de forventninger og de normer som medfølger rollen ligger til grunn uavhengig av hvem som trer inn i rollen. Forventningene er dermed tilknyttet selve rollen og ikke til personen som holder den (Svabø et al., 2000). Dette vil innebære at forventningene som ledelsen stiller til sine elevstipendiater vil kunne sies å være lik ovenfor alle skolens elevstipendiater, uavhengig av deres individuelle forutsetning.

Mange mennesker fyller flere roller samtidig. Dette kan eksempelvis være søster, mor, yrkesutøver, håndballspiller, elev og kjæreste. Til de ulike rollene knytter det seg ulike sett av forventninger og normer om forventet atferd. Det finnes forskjellige rolletyper. Enkelte roller *tildeles* vi gjennom livet som kjønnsrolle, bror, datter eller mor. Andre roller *erhverver* vi gjennom å bli student, kretsmester eller elevstipendiat. Svabø forteller at når vi innehar en rolle, møtes vi med forskjellige forventninger fra andre rundt oss knyttet til vår utførelse av rollen (Svabø et al., 2000:153). Disse ulike forventningene omtales som et *rollesett* og refererer til alle forventninger som foreligger til en person med en bestemt rolle (Martinussen, 1984:95). Nedenfor presenteres en figur som kan fungere som et eksempel på en elevstipendiats rollesett. Figuren er fritt framstilt av meg på bakgrunn av Svabø et al. (2000):



Figur. 4.2: En tenkt elevstipendiats rollesett

En person kan ha tilhørighet til mange sosiale systemer på samme tid. Et begrep som benyttes for å omtale det å ha flere roller samtidig, er *multiple roller*. Begrepet viser til hvordan en aktør kan ha ulike forventninger tilknyttet seg gjennom å inneha ulike roller til en og samme tid (Martinussen, 1984:96). Nedenfor følger en skjematisk framstilling av en tenkt elevstipendiat fritt etter Garsjø (2001):



Figur 4.3: En tenkt elevstipendiats multiple rollesett

Figuren viser hvordan ulike forventninger kan kommuniseres til en person som innehar forskjellige roller. I det tenkte eksemplet er elevstipendiaten eksponert for ulike forventninger gjennom å inneha ulike roller (Garsjø, 2001:189). Når rolle innehaveren opplever at det kommuniseres motstridende eller uforenelige forventninger fra andre gjennom rollen personen innehar, oppstår det *rollekonflikt*. Rollekonflikt kan deles inn i to undergrupper; *rollesettkonflikt* og *multiple rollekonflikt*. Rollesettkonflikt retter seg mot motstridende forventninger til én og samme rolle (ibid.; Martinussen, 1984). Et eksempel på en rollesettkonflikt kan være hjemmesykepleiers møte med forventninger fra avdelingslederen om en effektiv gjennomføring av pasientbesøkene og forventninger om god tid og omsorgsfullt stell fra pasientene. Multiple rollekonflikt, vil si at én og samme person samtidig har flere roller som det knyttes ulike forventninger og normer

til. Rollekonflikten preges av at de forskjellige forventningene som stilles ved de ulike rollene er uforenelige. Et eksempel på dette kan være tenåringen som skal være tøff og uærlig sammen med vennegjengen, omtenksum og ærlig ovenfor sin bror og lojal og ydmyk ovenfor sine kolleger - alt på samme dag.

I dette kapitlet har jeg presentert relevant teori som jeg senere vil bruke i analysen som presenteres i kapittel seks. Jeg har valgt å anvende rolleteori med begreper som forventninger og rollekonflikt, og en beskrivelse av ny-hermeneutikken for å opplyse om min fortolknings- og forskningsprosess. I og med at mitt materiale er muntlige samtaler, som jeg har transkribert til tekst, er det viktig å presisere min egen medvirkning til å skape materialet. Som intervjuer var jeg en medskaper til den muntlige dialogen mellom deltakerne og meg. Den muntlige dialogen gjorde jeg om til skriftlig tekst gjennom transkriberingsprosessen, noen som skiller mitt forskningsmateriale fra tekstanalyser av ferdige tekster skrevet av andre. Gjennom at jeg, med min forforståelse, har vært medskaper av samtalen, og deretter transkribert samtalen, vil forskningsmaterialet preges av dette. I det neste kapitlet vil jeg presentere mine metodevalg og gi en innføring av framgangsmåten som er fulgt i forskningsprosessen.

## 5. Metode

Begrepet metode stammer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2005). Thagaard (2009:47) sier at forskningsspørsmålet er retningsgivende for hvilken metode og forskningsdesign som er egnet. På denne bakgrunn valgte jeg en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt kvalitativt intervju.

All forskning er fortolkende (Denzin & Lincoln, 2005:22). Fortolkningen av forskningsmaterialet velges ut fra forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i forskningsmaterialet kan gi grunnlag for den forståelsen forsker utvikler gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2009:35). Mitt ny-hermeneutiske perspektiv var bestemt i forkant av analyseprosessen mens inkluderingen av rolleteori ble basert på bakgrunn av forskningsmaterialet og hva som åpenbarte seg gjennom analyseprosessen. Min plassering innen den ny-hermeneutiske retningen gjorde meg bevisst på at jeg ser og fortolker den samskapte virkeligheten med deltakerne gjennom et filter, hvor enkelte forståelser og oppfatninger lettere slipper gjennom enn andre. På bakgrunn av funn i forskningsmaterialet, anså jeg det som relevant å inkludere rolleteori for å kaste et bredere lys over tema som analyseprosessen løftet fram. Opplevelsen av rollekonflikt er et eksempel på dette. Et slikt samspill av teoretisk tilnærming og metodisk framgangsmåte la grunnlaget for presentasjonen av analysen som foreligger i kapittel seks.

En viktig målsetning med en kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Ved en kvalitativ tolkning av forskningsmaterialet, vil jeg som tidligere skrevet, få frem i lyset hvilke grunner som ligger bak valget om å bli elevstipendiat. Forskningen vil ta utgangspunkt i elevenes egne ordvalg og min forståelse av deres budskap. Jeg tar dermed utgangspunkt i hva det innebærer og betyr for den enkelte ut ifra hans eller hennes eget perspektiv.

### 5.1 Utvalgsriterier

For å få størst mulig spredning av ulike skoleprofiler i undersøkelsen, ble følgende kriteriene retningsgivende i utvalgsprosessen av aktuelle folkehøgskoler:

- 1. Folkehøgskolene som inngår i utvalget skal ha minimum én elevstipendiat tilknyttet en idretts- og/eller friluftslivslinje ved skolen.*
- 2. Skolene skal ha et ulikt verdigrunnlag og dermed skal minst én frilynt og én kristen folkehøgskole være representert.*
- 3. Det skal være en byskole og en avsidesliggende folkehøgskole representert i undersøkelsen.*

En byskole defineres her som en folkehøgskole beliggende innenfor bygrensa til en by med minimum 80 000 innbyggere. En avsidesliggende folkehøgskole defineres her som en folkehøgskole beliggende minimalt 50 km fra en by med maksimum 20 000 innbyggere.

De tre overnevnte kriteriene er alle rettet mot folkehøgskolene og måtte være oppfylt for å bli definert som en kvalifisert skole for å delta i undersøkelsen. Jeg valgte å inkludere folkehøgskoler med ulikt verdigrunnlag fordi både den frilynte og den kristne grenen av landets folkehøgskoler har et betraktelig antall folkehøgskoler tilknyttet seg. Ved inkludering av dem begge kan jeg få fram eventuelle forskjeller og likheter mellom hva deres elevstipendiat oppgir som grunner for å følge stipendiatorordningen. Ved å også ta med en bynær og en landlig folkehøgskole, kan også en eventuell betydningen av skolens geografiske plassering trekkes inn i analysen.

Utover kriteriene som retter seg mot skolene ble det oppsatt ytterligere seks kriterier som rettet seg mot elevstipendiatene og måtte oppfylles av 2.års elevene. Følgende kriterier var lagt til grunn for utvelgelsen av elevstipendiatene som deltok i prosjektet:

- 1. Utvalget skal bestå av minst én person av hvert kjønn.*
- 2. Utvalget skal bestå av minst én person under 21 år og én person over 24 år.*
- 3. Eleven må være elevstipendiat skoleåret 2011/2012.*
- 4. Utvalget skal bestå av minst én elevstipendiat som var 1.års elev ved en annen skole enn hvor personen nå følger stipendiatorordningen.*

5. *Utvalget skal bestå av minst én elevstipendiat som ikke var elev på folkehøgskole det foregående året.*
6. *Elevstipendiaten må være tilknyttet en undervisningslinje som tilbyr idrett og/eller friluftsliv skoleåret 2011/2012.*

Hensikten med disse seks kriteriene var for å sikre en spredning innad blant elevstipendiatene representert ved et heterogent utvalg. Ved å inkludere begge kjønn var det mulig å kunne belyse eventuelle forskjeller og likheter kjønnene imellom. Aldersspredningen anså jeg som relevant for å få en eventuell forståelse om grunnene som oppgis for å bli elevstipendiat, eventuelt er ulik for en yngre og en eldre 2.års elev. Ved at alle elevstipendiatene var tilknyttet stipendiatorordningen samme skoleår, sikret jeg på denne måten at regler og lovverk folkehøgskolene må forholde seg til vedrørende stipendiatorordningen, var like for alle de involverte. Ved å inkludere en som har vært elev ved en annen folkehøgskole enn den personen er elevstipendiat ved, ønsket jeg å undersøke hvilke grunner denne personen oppgir for å bli ved folkehøgskolen. På samme måte vil kriteriet som trekker inn en foregående elev som har hatt et lengre opphold fra folkehøgskolen være med på å belyse eventuelle andre grunner som anses som sentrale for å ville være elevstipendiat.

### **5.1.1 Utvalg**

Mitt utvalg består av totalt åtte personer hvor fem var elevstipendiater (fire gutter og en jente) og tre var rektor ved de tre deltakende folkehøgskolene. Med bakgrunn i Holter var dette tilstrekkelig. Dette er med begrunnelsen at utvelgelseskriteriene er formulert slik at de sikrer et bredt utvalg av deltakernes egenskaper og eventuelle forskjeller (1996:13). I lys av mine forskningsspørsmål ble elevstipendiater og rektorer valgt som deltakere. Her følger en presentasjon av deltakerne og folkehøgskolene:

- «Preben» er 21 år og er elevstipendiat på «Ulvesund folkehøgskole». Han fulgte en friluftslivslinje som elev og er nå elevstipendiat på samme linje det påfølgende året.

- «Rektor Thomas» er en voksen mann på 61 år og er rektor på «Ulvesund folkehøgskole». Dette er hans 4. år i stillingen som rektor, men jobbet allerede på 1970-tallet i folkehøgskolen. Etter et langt avbrekk kom han tilbake.
- «Ulvesund folkehøgskole» er en frilynt folkehøgskole beliggende på Sør- og/eller Østlandet. Skolen tilbyr ulike undervisningslinjer for sine nærmere ett hundre elever, og har to elevstipendiater skoleåret 2011/2012.
- «Asbjørn» er den eldste av de intervjuede elevstipendiatene med sine 26 år og den eneste 2.gangs elevstipendiaten i utvalget. Dette innebærer at han også det foregående året var elevstipendiat på friluftslivslinja på «Rustadhøgda folkehøgskole».
- «Lene» er 22 år og er elevstipendiat på «Rustadhøgda folkehøgskole». Hun gikk en aktivitetslinje med fokus på ski og snowboard og er nå elevstipendiat på den samme linjen hvor hun selv var elev året før.
- «Vemund» er 21 år og elevstipendiat ved «Rustadhøgda folkehøgskole». Han gikk på en aktivitetslinje med fokus på ski og snowboard, men er nå elevstipendiat ved en idrettslinje med fokus på ballidrett. Han er også den eneste elevstipendiaten som har hatt et år borte fra folkehøgskolen mellom sitt år som elev og som elevstipendiat.
- «Rektor Gunnar» er en voksen mann på 59 år som nå sitter i sitt 3. år i stillingen som rektor på «Rustadhøgda folkehøgskole».
- «Rustadhøgda folkehøgskole» er en frilynt folkehøgskole beliggende på Sør- og/eller Østlandet og er den eldste folkehøgskolen i undersøkelsen. Skolen har i år ca. ett hundre elever som følger deres varierte undervisning. For skoleåret 2011/2012 har skolen seks elevstipendiater.
- «Vegard» er den yngste i utvalget i en alder av 20 år og er elevstipendiat ved en idrettslinje ved «Bjørketunet folkehøgskole». Han er elevstipendiat ved den samme linjen han året før var elev.



- «Rektor Petter» har snart 5 år bak seg som rektor på «Bjørketunet folkehøgskole». Han har hatt en variert yrkeskarriere som startet med to år som lærer i folkehøgskolen.
- «Bjørketunet folkehøgskole» er den største folkehøgskolen i undersøkelsen med godt over ett hundre elever. Skolen har også flest elevstipendiater, med sine ti i antallet. Skolen har et variert fagtilbud og har beliggenhet på Sør- og/eller Østlandet.

Utvalget kan karakteriseres som et strategisk utvalg. Strategisk utvelgelse er utbredt i kvalitativ forskning og er som oftest bedre egnet enn tilfeldig utvalg. Elevstipendiatene ble alle valgt ut gjennom kriteriebasert utvelgelse. Dette innebar at alle som inngår i utvalget oppfyller de kriterier jeg allerede har presentert (Forskningsetiske komiteer, 2010a). I og med at hensikten med denne oppgaven er å produsere utfyllende kunnskap om en utvalgt gruppe, snarere enn å generalisere tendenser hos befolkningen, har jeg valgt et strategisk utvalg. Alle deltakerne innehar de kvaliteter og kjennetegn som jeg anser som nødvendig for å belyse forskningsspørsmålene.

## **5.2 Intervju**

Intervjuundersøkelser mener Thagaard (2009) egner seg godt for å bringe kunnskap om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse. Kvale og Brinkmann (2009:19) spør i sin bok; «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» Dette fant jeg svært treffende for min prosess.

Forskjellige former for intervju tjener ulike hensikter. Forskningsintervjuet har mål om å produsere kunnskap fra personers erfaringer, dagligliv eller andre områder av livet fra hans eller hennes eget perspektiv (Patton, 1990:278; Kvale & Brinkmann, 2009). Ved en kvalitativ tilnærming er det sentrale å undersøke betydningen av folks erfaringer og å fremstille deres subjektive opplevelse av verden. Intervjuet er dermed en metode som gir deltakerne mulighet til å uttrykke sine meninger og oppfatninger i egne ord. Dette gir de intervjuede frihet til å fortelle hvordan *de* opplever det aktuelle forholdet og hvordan *de* forstår sine egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsintervjuet har likhetstrekk med en hverdagslig samtale, men er en profesjonell samtale med struktur og formål. Det understrekes her at jeg som intervjuer

er i maktposisjon og dette er dermed ikke en samtale mellom likeverdige parter (ibid.:24). Jeg som forsker definerer samtalens emne og spør spørsmål. Samtidig er det kun deltakerne som kommer med sine meninger om emnet og svarer på spørsmålene, mens jeg har en lyttende rolle.

Ved innsamlingen av forskningsmateriale ved et intervju er forskeren personlig av avgjørende betydning (Patton, 1990:279). Som oftest vil forsker selv være intervjuer i prosjekt som benytter denne metoden, noe jeg også var. Grønmo (1996) forklarer dette med at innsamlingen av forskningsmaterialet er vanskelig i seg selv, og flere forhold ved tolkningen av materialet er i stor grad avhengig av de inntrykk og mellommenneskelige relasjonene som oppnås underveis i feltarbeidet. Det er dermed ingen tvil om at forskeren selv spiller en svært sentral del ved innsamlingen av forskningsmaterialet (Schwartz & Schwartz, 1955:343). Ved å presentere framgangsmåte og forforståelse er det min hensikt å gjøre det jeg skriver mest mulig åpent for innsyn og kritikk, noe som er avgjørende for validitet så vel som relevans av prosjektet.

### **5.2.1 Planleggingen av intervjuet**

Det forskningsbaserte intervjuet kan gjennomføres på ulike måter og spenner fra det ustrukturerte og frie til det strukturerte og faste. Jeg har valgt en fremgangsmåte basert på et semi-strukturert forskningsintervju. Dette er den mest brukte intervjuformen ved kvalitative metoder og kombinerer elementer fra både det ustrukturerte og det strukturerte (Johannessen et al., 2005). Intervjuet ble basert på en intervjuguide som var utarbeidet i forkant av intervjuene. (Se vedlegg fire & fem.) Her er det listet opp ulike tema og generelle spørsmål som ble ansett som relevante og sentrale på bakgrunn av forskningsspørsmålene med hensikt å belyse disse best mulig.

Ved utformingen av spørsmålene ble det vektlagt å bruke et ordforråd som jeg antok ville være nær elevstipendiatenes eget ordvokabular. Dette ble forsøkt oppnådd ved å benytte dagligdagse og enkle ord i spørsmålsformuleringen og unngå terminologi og faguttrykk. Et eksempel var å utforme spørsmålsteksten som «hva tenker du om..» istedenfor «hvilke refleksjoner har du gjort deg..». Dette var både for å oppnå flyt i samtalen underveis og for å ikke virke krenkende ovenfor deltakerne.

Howard S. Becker oppfordrer oss gjennom sin bok «*Tricks of the trade*» (1998:58) å stille spørsmålene vi ønsker å stille med formuleringen «*hvordan*» istedenfor den kjente og naturlige «*hvorfor*». Hans klare oppfatning gjennom egne feltarbeid med bruk av intervju, er at spørsmål begynnende med *hvorfor*, alt for lett kan oppfattes som et spørsmål som krever en rettferdiggjørelse av personens avgjørelser (ibid.). I dette forskningsprosjektet kunne et slikt spørsmål innebære å spørre elevene direkte om *hvorfor* de valgte å bli elevstipendiat. Patton (1990) hevder at *hvorfor*-spørsmålene kan indikere at den intervjuedes respons på en eller annen måte er upassende og må rettferdiggjøres. I likhet med Becker og Patton mener Fangen at bruk av *hvorfor*-spørsmål kan være uheldig i en intervjusituasjon. En slik spørsmålsformulering kan være med å underbygge det skjeve maktforholdet som finner sted under forskningsintervjuet (2004:147). I likhet med Patton mener hun slike spørsmål vil i større grad kreve legitimering av avgjørelser og kan dermed virke sårende for deltakeren.

Becker erfarte at på spørsmål innledet med «*hvorfor*», svarte deltakerne med korte og reserverte svar tilbake. Ved å forandre spørsmålsformuleringen opplevde han utfyllende svar og fortellende og detaljrike historier om ikke bare grunner til at det ble som det ble, men også om signifikante andres betydning for at det ble slik. En slik detaljrik fortellende historie kaller Geertz en «*tykk*» beskrivelse (1993:26). Han tar avstand fra en «*tynn*» beskrivelse som bare gjengir og beskriver det som observeres. Gode og fyldige beskrivelser fra deltakerne vil bidra til å gjengi slike «*tykke*» beskrivelser som også inkluderer kommentarer og tolkninger om hva personen kan ha ment med sine handlinger og utsagn, hvilke fortolkninger personen gir og fortolkningen forskeren selv gjør av dette. Fangen nevner og at i mange tilfeller vil forskningsmaterialet kunne bli bedre ved å formulere spørsmålene annerledes enn *hvorfor*. Hun mener andre spørsmålsformuleringer, på samme måte som Becker, åpner for gode beskrivelser av erfaringer snarere enn personers legitimering av sine avgjørelser (Fangen, 2004:147). Intervjuguiden ble utarbeidet med hensyn til dette. Her følger et praktisk eksempel på hvordan denne oppfordringen ble fulgt i intervjuguiden og i intervjusituasjonen ved at spørsmålsformuleringen ble forandret:

Opprinnelig spørsmål: «*Hvorfor valgte du å bli elevstipendiat?*»

→

Ny spørsmålsformulering: «*Hvordan har det seg at du valgte å bli elevstipendiat?*»

### **5.2.2 Førstekontakten med deltakerne**

Førstegangskontakt med folkehøgskolene var i tidsrommet 31. august-9. september 2011. I denne perioden ble åtte folkehøgskoler - syv frilynte og én kristen - beliggende på Sør- og Østlandet kontaktet. Samtlige mottok samme individuelt sendte e-post. Innholdet i e-posten omhandlet en kort beskrivelse av prosjektet og forskningsspørsmålene ble presentert. Samtidig ble dokumentet «*Forespørsel til elevstipendiaten om å delta på intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt*» og prosjektets godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) oversendt som vedlegg. (Se vedlegg én & to for de nevnte dokumentene.) Norges idrettshøgskoles logo preget dokumentet som topp tekst, for å understreke prosjektet tilhørighet til en seriøs og anerkjent forskningsinstitusjon. Av totalt syv svar oppgav fem av folkehøgskolene at de ikke hadde elevstipendiatertilknytning til den respektive skolen, mens to skoler hadde stipendiatorordningen og stilte seg positive til å delta i prosjektet.

Telefonsamtaler og direkte kontakt med rektor på de to deltakende folkehøgskolene ble gjort på et senere stadium (11. oktober og 18. oktober 2011) etter videre e-postkorrespondanse hvor det ble avtalt et gjensidig prosjektsamarbeid. Den siste folkehøgskolen svarte ikke på forespørselen i første omgang og ble på nytt kontaktet i november 2011 etter gjennomføringen av de øvrige intervjuene. De stilte seg da positive til egen deltakelse.

På «Rustadhøgda folkehøgskole» ankom jeg på kveldstid 24. oktober 2011 fordi jeg var blitt tilbudt å overnatte ved skolen for å kunne gjennomføre de planlagte intervjuene fra neste morgen. Denne kvelden var det et planleggingsmøte for ledelsen og elevstipendiatene om den kommende temauken vedrørende menneskerettigheter. Jeg tok da selv initiativ til å delta på møtet som en observatør. Jeg gjorde dette for å skape en førstehåndskontakt med elevstipendiatene og for å bli kjent med dem og vice versa

før intervjusituasjonen den påfølgende dag. Møtet skapte et innblikk i elevstipendiatenes hverdag slik den artet seg i form av planleggingsmøter.

### 5.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Kontakten som opprettes mellom forsker og deltaker er avgjørende for kvaliteten på datamaterialet (Thagaard, 2009:14; Kvale & Brinkmann, 2009). Relasjonen avhenger av forskerens evne til å skape en trygghet slik at intervjupersonen kan snakke fritt og åpent (Olsson & Sörensen, 2003:83). Johannessen et al. (2005) sier at også *rammen* rundt intervjuet - som kan oppsummeres som hvor og hvordan intervjuet utføres - får betydning for hva slags informasjon deltakeren velger å trekke fram ovenfor forskeren. Ved at jeg valgte å dra til de ulike folkehøgskolene og gjennomføre intervjuet der, var det min hensikt å bidra til at deltakerne føler seg trygge, for min antakelse var at de ville føle seg mindre eksponert ved at de kjenner området og fasilitetene godt.

24. oktober 2011 ble de første to intervjuene gjennomført ved «Ulvesund folkehøgskole». Her ble elevstipendiat «Preben» og rektor «Thomas» intervjuet hver for seg med en varighet på 73 og 68 minutter. De fire neste intervjuene ble gjennomført 25. oktober 2011. Ved «Rustadhøgda folkehøgskole» ble elevstipendiatene «Asbjørn» «Lene» og «Vemund» samt rektor «Gunnar» intervjuet med en varighet på 61-78 minutter. De to siste intervjuene ble gjennomført 29. november 2011 ved «Bjørketunet folkehøgskole» Her ble elevstipendiat «Vegard» og rektor «Petter» intervjuet i henholdsvis 102 og 62 minutter.

Før intervjuenes start ble informasjonsskrivet om prosjektet igjen presentert og samtykkeerklæringen underskrevet. Samtlige av elevstipendiatene ga uttrykk for at dette var dokumenter de *ikke* hadde sett tidligere. Likevel hadde de alle noe kjennskap til prosjektet, og min antakelse er at informasjonen rundt prosjektet ble kjent muntlig for elevstipendiatene via rektor som hadde fått oversendt dokumentet på e-post. Jeg la merke til at informasjon om prosjektet ikke var gått direkte til elevstipendiatene selv, men gjennom et ekstra ledd. Prosjektinformasjonen til elevstipendiatene ble levert muntlig og ikke skriftlig slik min intensjon var. Det er dermed rimelig å anta at noe informasjon om prosjektets gjennomføring eller elevstipendiatenes rettigheter ikke kom fram til deltakerne. En måte jeg kunne unngått dette var å overlevere dokumentet i papirformat med klar merking av hvem de ulike dokumentene skulle overleveres til. Da

kunne elevstipendiatene mottatt informasjonsskrivet slik hensikten var.

Elevstipendiatene ville på denne måten fått bedre mulighet til å ta stilling til deres ønske om å delta eller ikke. Gjennom refleksjon rundt framgangsmåten skolen valgte, ga det meg et innblikk i forholdene og relasjonen ved institusjonene. Det var ledelsen som definerte og avgjorde hvordan de informerte sine elevstipendiater. Denne framgangsmåten med muntlig overlevering innebar at informasjonen som nådde elevstipendiatene ble påvirket av hvem som overleverte den. En slik betraktning om folkehøgskolens overlegne posisjon ovenfor elevstipendiatene ble på bakgrunn av denne situasjonen en del av min forforståelse.

Da det ved intervjuets start kom fram at elevstipendiatene ikke hadde lest informasjonsskrivet, oppfordret jeg dem til å lese igjennom dokumentet før eventuell signering av samtykkeerklæringen. I hvilken grad elevstipendiatene benyttet dette tilbudet varierte. Samtlige av dem signerte samtykkeerklæringen.

På lik linje som hos elevstipendiatene ble informasjonsskrivet rettet mot rektor presentert i forkant av intervjuets start med de ulike rektorene. Det var likevel ett utilsiktet fravik fra dette. Rektoren ved «Ulvesund folkehøgskole» begynte å diskutere og presentere situasjonen og historien rundt stipendiatorordningen umiddelbart etter at han inviterte meg inn på sitt kontor. Dermed var han i gang med å fortelle før jeg offisielt hadde satt i gang intervjuet og før samtykkeerklæringen var presentert og signert. I den uventede situasjonen gikk det meg dermed hus forbi å fremlegge informasjonsskrivet og be om signering av samtykkeerklæringen før intervjuets start. Dermed ble dette gjennomgått sammen i etterkant av intervjuet i dette tilfellet. Samtlige rektorer undertegnet erklæringen og ga uttrykk for at de hadde sett dokumentet tidligere.

Jeg sitter igjen med det inntrykk at ettersom jeg var relativt jevnaldrende med elevstipendiatene, oppfattet de intervjusituasjonen som gjensidig og avslappende. Jeg opplevde at det var god stemning i intervjusituasjonene, og elevstipendiatene brukte blant annet ulike slangord og uttrykk. Ord som «stowka<sup>7</sup>» og setninger som «kunne slenge dritt om elevene» var ord og uttrykk som ble brukt. Jeg tolket ordbruken som at elevstipendiatene følte seg trygge ovenfor meg og at de svarte med sine egne tanker og

---

<sup>7</sup> Et slangord for å være gira, interessert og spent. Ordets skriftlige form er fritt oversatt fra muntlig av meg grunnet at skrivemåten er ukjent.

ord på de ulike spørsmålene. En slik ordbruk kan være et signal på et begrenset ordforråd, men jeg oppfattet ikke at det var tilfellet på bakgrunn av det helhetlige inntrykket jeg fikk av deltakerne i etterkant av intervjuene.

Gjennomføringen foregikk på skolens område i rolige omgivelser som folkehøgskolens bibliotek, rektors kontor, lærerværelse eller elevstipendiatenes leilighet. Jeg oppfattet det som at elevstipendiatene tok intervjuet alvorlig og seriøst. Denne oppfatningen er basert på at en deltaker brukte ordene at han ville delta for å «gi tilbake» til sin respektive folkehøgskole. Begrepet «å gi tilbake» trenger ikke nødvendigvis å være i en positiv forstand. Det kan tenkes at personen «ville gi tilbake» ved å sette folkehøgskolen i et dårlig lys, hvis personen opplevde skolen som en negativ opplevelse. Men min fortolkning baserer seg på det helhetlige inntrykket av situasjonen og at deltakerne uttrykte tilfredshet både med sitt år som elev og med å være elevstipendiat. Ønsket om å være en positiv bidragsyter ovenfor folkehøgskolen er også i samsvar med 1.års folkehøgskoleelever som deltok i statistisk sentralbyrå sin undersøkelse om folkehøgskoler fra 2001. Elevene uttrykte her at deres motivasjon for deltakelse i undersøkelsen var å komme til ordet for at andre og skulle få oppleve folkehøgskolen (Lagerstrøm, 2001). Ved det første intervjuet åpnet deltakeren seg øyeblikkelig for meg og viste også sårbarhet. Jeg tolket det som en tillitserklæring og et tegn på trygghet og tillit til meg. Jeg oppfattet imidlertid ikke at det ble en terapeutisk situasjon, som innebærer at den intervjuede åpner seg og sier ting som personen ikke hadde tenkt å dele, og som ikke er ønskelig i forskningssammenheng (Fangen og Sellerberg, 2011). Som intervjuer tok jeg regien over hva som skulle spørres om og oppgavens tematikk ble forsøkt løftet fram gjennom nye eller oppfølgende spørsmål, når jeg følte at samtalen kunne skli ut.

Rekkefølgen av spørsmål avvek tidvis fra intervjuguiden siden dette var hensiktsmessig på bakgrunn av tematikken deltakeren løftet fram underveis i samtalen. Jeg trengte ikke å omformulere mine spørsmål i stor grad underveis, men jeg tok meg selv i at jeg brukte spørsmålsformuleringen «hvorfor» oftere enn jeg hadde planlagt. Utover i intervjuprosessen bedret dette seg mer og mer. Totalt sett anser jeg ikke forskningsmaterialet å være begrenset grunnet bruk av spørsmålsformuleringen med «hvorfor» da majoriteten av spørsmålene ble omformulert i tråd med Beckers oppfordring (1998). Det semi-strukturerte intervjuet representerer en mellomting

mellom en åpen og lukket tilnærming. Denne framgangsmåten ga meg en mulighet til å spørre elevstipendiatene både om konkrete spørsmål som lå til grunn for sammenlikning, samtidig som åpne spørsmål ga elevene selv mulighet til å kunne fremheve hva *de* vektla.

Fangen & Sellerberg (2011) peker på viktigheten av å innta en lyttende rolle for at den som intervjues skal kunne føle at de kan åpne seg. Under intervjusamtalen la jeg dermed vekt på å stille åpne spørsmål og la personen selv snakke fritt uten avbrytelser fra min side. Dette fungerte godt og alle hadde mye de fortalte. Men min kanskje *for* tilbaketrekkende rolle som lytter, bidro til at enkelte intervju strakk ut over lang tid, det lengste på hele 102 minutter, hele 32 minutter lengre enn gjennomsnittet av de åtte ulike intervjuene. Dette medførte et omfattende materiale å transkribere, med deler av irrelevant informasjon i forhold til prosjektets forskningsspørsmål.

Kvale og Brinkmann hevder at selv om det kan virke lett å intervju, er det vanskelig å intervju godt og det å stille gode oppfølgende spørsmål er en kunst (2009:151). Derfor valgte jeg å støtte meg til deres forslag om hvordan dette kan oppnås på en god måte. Vekselvis ved å ha taushet etter personens svar, et bekræftende «mhm» eller ved å be om utdypelse av svarene, var det min intensjon å komme dypere inn på området. Samtidig oppfordres det til å vise varsomhet med slike bekræftende nikk eller andre gester, fordi gestene kan gi uttrykk for at intervjueren finner dette interessant, selv om personen selv ikke vektlegger denne siden av saken. Samtidig kan det føles ubehagelig i situasjoner hvor slike gester ikke forekommer og det kan misoppfattes som at dette ikke var like interessant som det som tidligere ble nevnt (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg prøvde dermed å tilstrebe å ikke bruke bekræftende nikk underveis i intervjuet, men jeg tok meg selv i at dette forekom oftere enn jeg selv var klar over. Likevel er det min antakelse at deltakerne svarte slik de selv ønsket. Denne antakelsen bygger på at de fleste svarte imot min påstand om at elevstipendiatene ønsker å gjenoppleve sitt folkehøgskoleår, som innebærer at de valgte å si seg uenig med meg på dette spørsmålet.

Hele seks av de åtte intervjuene som ble gjennomført ble avbrutt i større eller mindre grad underveis i intervjuet. Ved de fem ulike elevstipendiatene ble to intervjuer avbrutt av at telefonen ringte. To intervju foregikk i stua i elevstipendiatenes leilighet og her kom de øvrige stipendiatene inn og gjennom rommet for å gå til sitt eget soverom eller



for å pakke turtøyet som hang til tørk i stua. Ved ett intervju besluttet vi å avbryte underveis og bytte rom for å unngå flere avbrytelser og forstyrrende momenter. Når vi byttet rom kom vi begge ut av situasjonen og jeg brukte noen sekunder før jeg maktet å komme inn på samtalens spor igjen. Kun ett intervju med en elevstipendiat var helt uten avbrytelser. Generelt sett kunne årsakene til avbrytelsene blitt forhindretd dersom deltakerne tydeligere ble oppfordret til å slå av mobilen og rommene intervjuene foregikk i ble merket på en måte for at vi ikke skulle forstyrres.

Intervjuet med to av tre rektorer ble avbrutt i større eller mindre grad. I samtlige tilfeller foregikk intervjuet på den respektive rektors kontor. Ved ett tilfelle avbrøt en kontoransatt seansen da hun kom inn for å si at hun gikk for dagen. Ved intervjuet med rektor på «Bjørketunet folkehøgskole» ble vi forstyrret av forbipasserende som passerte rektors kontor med glassvegger og tilsvarende mye innsyn. Men felles for disse avbrytelsene var at de var kortvarige og deltakerne hentet selv opp tråden.

### **5.3 Etiske perspektiv**

Alt vitenskapelig arbeid krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper (Thagaard, 2009). Det er verdt å merke seg at de etiske overveielserne jeg må gjøre i forbindelse med dette prosjektet, strekker seg langt utover å innhente det informerte samtykket.

Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utarbeidet 47 retningslinjer for å hjelpe forskere med å ta de riktige valgene ved krevende spørsmål og situasjoner. Disse underbygger at det vil være etiske overveielser fra start til slutt ved mitt forskningsprosjekt. Dette omfatter både forholdet mellom forskere og mellom forsker og deltakere. Etiske regler som gjelder forskere imellom innebærer at jeg som forsker viser redelighet og nøyaktighet ved bruk av andres forskningsresultat og arbeid (Thagaard, 2009). Dette innebærer i mitt tilfelle blant annet at ingen andres tekster og utsagn er plagiert i denne oppgaven.

Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer hevder Kvale og Brinkmann (2009:35). Mitt forskningsprosjekt innebar intervjuer av elevstipendiater og rektorer ved ulike folkehøgskoler. Forskningsintervjuet er basert på en hverdagssamtale, men det presiseres at det er jeg som forsker som definerer og kontrollerer situasjonen. Dermed

var det svært viktig for meg å være dette ansvaret bevisst. Dette ble etter beste evne etterlevd eksempelvis ved at jeg tok hensyn til grenser og unnlot å forfølge spørsmålsområder som virket ubehagelig å utdype videre. Et eksempel på det var samtalen med en elevstipendiat jevn gammel med meg når vi kom inn på utdanning og framtidsplaner. Han påpekte da forskjellen mellom at vi satt på hver vår side av bordet, en elevstipendiat og en masterstudent. Jeg tolket situasjonen slik at dette kunne blitt ubehagelig for vedkommende å dvele videre ved og unngikk å grave dypere på dette området. Dette var fordi vi tidligere i samtalen hadde snakket om hva han tidligere hadde gjort, hvor det kom fram at han fant studier krevende og noe upassende for seg selv - til foreldrenes skuffelse. At vedkommende valgte bort studier til fordel for å bli elevstipendiat, til tross for foreldrenes oppfordring om å studere, gjør det interessant å belyse forskningsspørsmålene og tilnærme meg en forståelse for hans tanker om sitt valg.

Ved min forskning var det direkte kontakt mellom meg og deltakerne. Forskningen innebar også behandling og lagring av personopplysninger, så prosjektet var meldepliktig til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Personvernombudet for forskning fant informasjonsskrivene til rektor og elevstipendiatene tilfredsstillende og godkjenning av prosjektet ble gitt 5. september 2011.

Forskningsmaterialet som kom fram ved intervjuene inneholdt personopplysninger og dermed forholdt jeg meg til strenge etiske føringer på oppbevaring av dette materialet. All denne informasjonen ble lagret på min personlige datamaskin, og det ble opprettet passord for innlogging. Ved enhver anledning datamaskinen ikke var i bruk, ble den låst bort og det var kun jeg som hadde tilgang med nøkkel. Sikkerhetstiltakene for lagring og ved bearbeidelsen av forskningsmaterialet ble prioritert for å sikre deltakernes konfidensialitet.

Thagaard presenterer tre grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis (2009:25). Disse punktene er det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvens.

### **5.3.1 Det informerte samtykket**

Det informerte samtykket er et helt sentralt krav ved forskning på mennesker hvor forskningen innebærer registrering av personlig informasjon og/eller risiko for

deltakeren. Dette samtykket innebærer at deltakerne blir informert om hva undersøkelsen vil ta for seg, dets hensikt og hvilke følger deltakelsen kan få for de involverte (Forskningsetiske retningslinjer, 2006:13; Fossheim, 2009a). Et svært sentralt punkt var å gjøre rede for at deltakerne på et hvilket som helst tidspunkt hadde rett til å trekke seg fra prosjektet uten videre følger. Svært viktig var det og for meg at deltakeren ikke skulle føle noe press for å måtte delta, og at en eventuell deltakelse var frivillig. Dette er i samsvar med hvordan det informerte samtykket skal overleveres utvalget ifølge Denzin & Lincoln (2005:144) og Kvale & Brinkmann (2009:88). I min forskning innebar det informerte samtykket at alle deltakerne ble informert om undersøkelsen og dets formål i forkant av deres aksept om deltakelse og signering av samtykkeerklæringen. Ved det informerte samtykket fikk deltakerne kjennskap til hovedtrekkene i prosjektets gang og innsikt i mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Det informerte samtykket skulle sikre elevstipendiatenes og rektorenes frivillige deltagelse. Her ble de opplyst om at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra prosjektet uten noen følger. Ved eventuelle frafall, ville all forskningsmateriale basert på personen slettes. Et eksemplar av det informerte samtykket finner du ved vedlegg to og tre.

### **5.3.2 Konfidensialitet**

Konfidensialitet er et annet grunnprinsipp ved en etisk forsvarlig forskning. Fossheim og de forskningsetiske retningslinjene skriver at konfidensialitet innebærer at all informasjon deltakerne ved et forskningsprosjekt gir, skal behandles konfidensielt og dermed begrenses til dem som er autorisert til å ha tilgang på den (Fossheim, 2009b; Forskningsetiske retningslinjer, 2006:18).

Gjennom intervjuene med deltakerne kom det fram materiale av privat karakter som er potensielt gjenkjennelig for andre. Gjenkjennelse på bakgrunn av forskningsmaterialet er i dette forskningsprosjektet forhindret ved bruk av fiktive navn. Alle privatopplysninger er anonymisert. Dette er et etisk krav for korrekt framgangsmåte (Denzin & Lincoln, 2005:145). Dette innebærer at elevstipendiatenes og folkehøgskolenes navn omtales gjennom pseudonymer og skolens geografiske plassering i landet er generalisert til større regioner. Likevel er samtlige av deltakerne kjent med at både de som person og folkehøgskolen kan være indirekte identifiserbare gjennom deres rolle som elevstipendiat og folkehøgskolens oppfyllelse av

utvalgskriteriene satt for å kunne delta i undersøkelsen. Særlig gjelder dette rektorene som deltok.

### 5.3.3 Konsekvens

Det er lite sannsynlig at det skulle finne sted skadevirkninger ved å delta i dette prosjektet. Likevel var jeg klar over mitt etiske ansvar for å forhindre belastninger for deltakerne eksempelvis gjennom integritetskrenkelser. For deltakerne som stilte seg villige til å delta i forskningsprosjektet gjennom intervjudeltakelsen, gjorde seg selv sårbar ved å fortelle om sin egen person og sine egne valg (Forskningsetiske komiteer, 2010b). Forskningsspørsmålene og tematikken i oppgaven åpnet i utgangspunktet ikke for svært sensitive og muligens krenkende avsløringer om deltakerne, men intervjuguiden og intervjusamtalen ble likevel utformet og gjennomført med hensynet i den enkelte i tankene.

Det kan ses på som et tillitsbrudd hvis jeg fortolker situasjoner, handlinger eller utsagn på en måte som oppleves som stigmatiserende (ibid.; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har jeg forsøkt å unngå. Derimot har jeg forsøkt å få fram en positiv og en berikende opplevelse for alle involverte, ved at de får mulighet til å reflektere over sin egen livssituasjon på en måte de antakelig tidligere ikke har gjort (Kvale & Brinkmann, 2009; Fangen & Sellerberg, 2011). I likhet med dette skriver Fangen & Sellerberg at intervjusituasjonen ofte oppfattes som en positiv opplevelse for de intervjuede (2011:68). Gledelig kan jeg si at dette var og tilfellet for flere av deltakerne i denne forskningsundersøkelsen. Den ene elevstipendiaten sa følgende da vi skulle avslutte intervjuet:

*«(...) det generelle bildet er at jeg trives veldig godt da. Og det er artig å ha en samtale om det da. For å si det enkelt. Så blir det artig å kanskje få lest oppgaven en gang i framtiden.» («Asbjørn»)*

Deltakeren uttrykker her klart at han synes det var en positiv opplevelse å bli intervjuet, noe som er i samsvar med min opplevelse underveis i intervjuet. Gjennom vår samtale fikk han mulighet til å reflektere rundt egen situasjon i større grad enn han tidligere selv har gjort.

## **5.4 Analyse av forskningsmaterialet**

Kvale og Brinkmann (2009:239) skriver at mange intervjuanalyser utføres uten bruk av bestemte analyseteknikker. Grunnene for dette kan være flere. En grunn kan være å frigjøre seg fra avhengigheten av en bestemt analyseform og lese igjennom intervjuene og reflektere teoretisk over tematikk som oppleves interessant og fortolke disse uten en bestemt metode eller teknikk (ibid.:240). Dette var tilfellet for meg i arbeidet med forskningsmaterialet. Nedenfor følger en nærmere beskrivelse av min analyseprosess.

Allerede under intervjuet begynte analysen ved at jeg la merke til enkelte utsagn og spurte videre om tematikk som var med å belyse forskningsspørsmålene fra et bredt perspektiv. Jeg tolket deltakernes utsagn underveis ved å lytte aktivt og danne meg et bilde og en forståelse av hva personen ønsket å formidle. Et slikt tiltak karakteriserer Kvale og Brinkmann som «å fremskynde» analyseprosessen. På denne måten blir ikke bare selve analysen mer gjennomførbar, men også utarbeidet fra et bedre utgangspunkt (ibid.:198). Fangen taler også for at analysen av forskningsmaterialet starter fra første stund - i mitt tilfelle under intervjuene (Fangen, 2010:208). Umiddelbart etter intervjuets slutt skrev jeg ned et tankekart og løftet fram temaer som kom fram i samtalen. Hensikten med dette var å få ned mine første tanker om temaene, samt deres bruk av stemmeleie, kroppsspråk, og engasjement, og oppnådde med dette ifølge Geertz en «tykk» beskrivelse mens inntrykkene ennå var ferske (1993:26). En slik førstekontakt med forskningsmaterialet hvor jeg er opptatt av hva som har blitt sagt og hva jeg har hørt, beskriver Fangen som en fortolkning av første nivå (Fangen, 2010:208).

Med å ha en plan for framgangsmåte i analyseprosessen og tanker om hvordan forskningsmaterialet skulle benyttes, unngikk jeg å komme i den vanskelige situasjonen Kvale & Brinkmann karakteriserer som «1000-siders spørsmålet» (2009). Dette er en situasjon som kunne oppstå dersom jeg ikke hadde gjort meg noen tanker eller bevisste valg om *hvordan* intervjusamtalen og den senere transkripsjonen skulle brukes for å besvare forskningsspørsmålene. Faren er da at man - slik de beskriver situasjonen - kan sitte igjen med tusen transkriberte sider uten å vite hvor man skal begynne. Ved transkriberingen av intervjuene fortsatte en slik «grovanalyse» av forskningsmaterialet. I denne fasen lyttet jeg til samtalen tatt opp på båndopptaker og skrev ned intervjuene i

sin helhet. Totalt ble det 137 dataskrevne sider med skrifttype times new roman, skriftstørrelse 12 og 1.0 i linjeavstand.

Allerede under transkriberingen markerte jeg avsnitt i teksten. Utsagn som jeg bemerket meg som interessante og beskrivende for å belyse forskningsspørsmålene og andre sider ved deltakerne, ble markert med kursiv skrift. Samlet dannet disse et førsteutkast av den meningsbærende delen av teksten og fungerte som en base for mulige sitat som senere kunne benyttes i presentasjonen av funnene i analysen. Disse utspillene fra deltakerne ble karakterisert som interessante på bakgrunn av min fortolkning av meningsinnholdet basert på min egen forforståelse. Samtlige av intervjuene ble gjentatte ganger gjennomlest og ulike avsnitt ble på nytt fortolket i lys av materialets deler og helhet. Ulik tematikk som framkom i intervjuet ble samlet tematisk. Dette var i den hensikt å lettere kunne trekke paralleller og peke på eventuelle forskjeller deltakerne imellom. Samtlige av deltakernes ulike utsagn ble deretter samlet i ett dokument og sortert slik at arbeidet med å sammenlikne og peke ut forskjeller deltakerne imellom kunne fortsette på en hensiktsmessig måte. Fokuset var å trekke meningen ut av de ulike utspillene deltakerne presenterte. Dette er i samsvar med Maykut & Morehouses beskrivelse av analysemetoden «The constant comparative method» de presenterer i sin bok fra 1994. Målet var å finne de meningsbærende utsagnene som svarer på forskningsspørsmålene. Enkelte utsagn mener Maykut & Morehouse uttrykkes i kraft av seg selv, mens andre tillegges kraft og betydning i sammenheng med andre utsagn ved at man får en bredere forståelse av sammenhengen. Når jeg satt opp en oversikt over de ulike temaområdene som viste seg i forskningsmaterialet, åpenbarte det seg også relevante teorier som kunne være med å gi en nyansert forståelse av forskningsmaterialet. Basert på de temaene som forelå, forsøkte jeg å anvende relevant teori for å kunne oppnå forståelse for meninger og tendenser i materialet. Min runddans mellom transkripsjonene, lydopptakene, bruk av min forforståelse og bruk av teori, anser Fangen som et nytt nivå og en fortolkning av andre grad (Fangen, 2004:173). Ved bruk av mer erfaringsfjern kunnskap, kan analysen løftes til et nytt nivå. Ved å inkludere kunnskap og teori (som rolleteori) som ikke nødvendigvis er kjent for meg selv i forkant, kan dette være med på å kaste lys over forskningsmaterialet fra nye perspektiv og slik kan en ny forståelse oppnås ved at jeg evner å sette min forforståelse på spill. En slik tilnærming er i nær sammenheng med en ny-hermeneutisk tankegang, hvor bruk av erfaringsfjern kunnskap kan ses som et middel for å tvinge en selv «til å ha en horisont» som Gadamer beskrev det,

uavhengig av hvilken evne man har til å se ting fra ulike perspektiv. På samme måte vil fortolkningens andre nivå ha som mål å oppnå en dypere forståelse for forskningsmaterialet som foreligger, noe som er i likhet med den hermeneutiske sirkels evige runddans. Dette steget innebærer et helhetlig blikk på de ulike utsagnene og tematikken som nå er samlet i ett dokument. Jeg beveget meg altså fra intervjusamtalenes helhet, gjennom tematikkens del-fokus til igjen å knytte de ulike delene til en meningsfull helhet. På denne måten likner analysens framgangsmåte på den hermeneutiske sirkels hel- og delperspektiv.

Avslutningsvis ble disse funnene samlet og presenteres i kapittel seks. Maykut & Morehouse sier at selve presentasjonen av analysen handler om å gjengi hva man har hørt, sett og nå forstår i en harmonisk framstilling (1994). Med dette mener de at det skal skrives på en beskrivende form som belyser forskningsmaterialet på en helhetlig måte. I selve presentasjonen av analysen har jeg dermed ved flere anledninger valgt å inkludere deltakernes egne ord gjennom sitater. Hensikten er å få fram nærhet til forskningsmaterialet ved å presentere et førstehånds innblikk i deltakernes uttalelser om temaet.

### **Analyseprosessens struktur**

I neste kapittel følger presentasjonen av analysen. Fremstillingen er en tematisk analyse hvor jeg får frem deltakernes besvarelser og meninger rundt de ulike temaene som ble belyst gjennom intervjuene. Jeg har valgt en tematisk analyse fordi det er tematikken som ønskes belyst, så fokuset på enkeltpersonen og hvem som uttrykker hva, kommer i bakgrunnen for dette. Likevel benyttes som nevnt sitat fra enkeltpersoner for å underbygge tematikkens budskap. Samtlige stemmer brukes i analysen gjennom utvalget av deres sitat<sup>8</sup>. Underveis i presentasjonen vil også utvalgsriteriene løftes opp og det kastes noe lys over de eventuelle likheter eller forskjeller aldersvariasjonen og kjønn kan ha på enkelte spørsmålsområder.

Analysen er bygget opp rundt fem hovedtemaer, som samlet belyser samtlige av forskningsspørsmålene stilt i kapittel to. Mitt formål med dette er å presentere

---

<sup>8</sup> Ved de ordene i sitatet hvor deltakeren selv markant hevet stemmen, har jeg skrevet ordene i store bokstaver for å informere leser om dette.

deltakernes utsagn og meninger på en mer oversiktlig måte. Tittelen på de ulike temaene er inspirert av forskningsmaterialet samt deltakernes utsagn og beskriver hovedinnholdet i den påfølgende teksten. Dette er gjort for å skape en best mulig sammenheng i teksten og informere leseren på et tidlig tidspunkt hva teksten skal ta for seg. Tittelen på de fem avsnittene er følgende:

- «Grunnene elevstipendiatene oppgir for å bli elevstipendiat»
- «Å bli elevstipendiat – en tillitserklæring»
- «Rollekonflikt – mellom barken og veden»
- «Internatet – den praktiske og symbolske betydningen»
- «Skolens syn på elevstipendiatene»



## 6. Presentasjon av analysen

Gjennom intervjuene framkommer det at fire av de fem elevstipendiatene fikk informasjon om folkehøgskolen de til slutt begynte på gjennom signifikante andre som venner og familie. Dette er i samsvar med folkehøgskoleelever generelt. Forskning av Knutas & Solhaug (2010) viser at det er nettopp informasjon fra venner og familie som ses som den viktigste kilden til informasjon om folkehøgskolen og mer enn 58 % oppgir nære relasjoner som første informasjonskilde. En viktig grunn for å begynne på folkehøgskolen var muligheten for å kunne drive med sin interesse. Fire av fem elevstipendiatere sa dette. Deres interesse var forholdsvis sammenfallende med sport og idrettslig aktivitet i sentrum. Hovedaktiviteten deres var enten friluftsliv, snowboardkjøring eller friidrett. Felles for alle elevstipendiatene er at de alle trivdes godt ved sitt år som elev på folkehøgskolen.

Fire av de fem elevstipendiatene fulgte stipendiatorordningen på samme folkehøgskole som de selv var elev. Dette er i samsvar med Abelsens utsagn om at det i hovedsak er dagens elever som er morgendagens elevstipendiatere (2010). Det var ett unntak.

«Asbjørn» var elev på en folkehøgskole i nord, men fikk ikke plass ved stipendiatorordningen her. Han søkte seg da til «Rustadhøgda folkehøgskole» hvor han ble elevstipendiat fra skoleåret 2010/2011. Han hadde ingen tidligere kjennskap til denne folkehøgskolen før han begynte her utover at han mente dette var en av landets beste på sitt fagfelt. Mellom linjene her kan vi allerede se ulike spennende tema som blir berørt senere i analysen. Disse temaene er skolens syn på elevstipendiatene og elevstipendiatenes grunner for å søke stipendiatorordningen.

### **6.1 Grunnene elevstipendiatene oppgir for å bli elevstipendiat**

I min samtale med ledelsen ved folkehøgskolene representert ved rektorene, spurte jeg dem alle om hvilke grunner som er avgjørende for at elevstipendiatene ønsker å bli ett år til, gjennom stipendiatorordningen. Ingen av rektorene var sikre på hvilke grunner elevene oppgir for å bli. De uttrykte at de hadde antakelser, men ingen ga uttrykk for at de *visste* hva som er grunnene. Her er den ene responsen på mitt spørsmål om deres antakelser om grunnene for å bli:

«Kan godt hende stipendiatene svarer noe helt annet men (...)»  
(«Rektor Thomas»)

Det er flere grunner til at elevstipendiatene har valgt å bli elevstipendiat. Dette framkommer nærmere i teksten som følger.

### **6.1.1 Et hvileskjær å trives med**

Det framkommer i statistisk sentralbyrås undersøkelse «*Bruk av folkehøgskoler*» fra 2001 at hele ni av ti spurte elever i folkehøgskolen er helt eller nokså enige i påstanden om at året på folkehøgskolen representerer et år hvor de kan tenke over hva de vil videre i livet. Dermed er en viktig grunn for mange som søker seg til folkehøgskolen å kunne bruke året som et «hvileskjær» - som «Rektor Thomas» uttrykte det - for å finne ut hva man vil. Valget om å søke stipendiatorordningen og beslutningen om å bli ett år til som elevstipendiat, har sammenheng med den usikkerheten de følte om hva de vil. Året som elev gikk så fort at de i realiteten ikke hadde kommet noe lenger med å planlegge veien videre. Dermed ble et år som elevstipendiat en utvei for å skaffe seg mer tid for å tenke på framtiden. En slik tankegang var fremtredende i forskningsmaterialet.

Da deres år som elev var omme, var det tre av de fem intervjuede som tok valget om å bli elevstipendiat det påfølgende året. To av de tre visste ikke hva de ville gjøre videre. Sistemann følte seg ikke helt klar for å begynne å studere. Dermed var de alle litt uvitende om framtiden og veien videre. Når tilbudet om å bli ett år til bød seg gjennom stipendiatorordningen, representerte denne muligheten et «hvileskjær» hvor de kunne kombinere året med å tenke på hva de ville videre og forberede seg til videre studier i et trygt og kjent miljø. De er godt kjent med skolens og områdets tilbud, og de finner det tilfredsstillende. Det ses som et trygt og attraktivt alternativ å bli ett år til gjennom stipendiatorordningen når framtidskartet fortsatt er uklart. På denne måten slipper de å måtte bryte med det kjente og positive de allerede er en del av.

De to øvrige elevstipendiatene søkte ikke stipendiatorordningen det påfølgende året etter å ha vært elev. I motsetning til de andre, hadde de andre planer for det nye året, representert ved oppstart med studier og et halvårskurs på en annen folkehøgskole for å fordype seg i sin interesse. På bakgrunn av at de hadde planer for det kommende året, valgte de *ikke* å søke stipendiatorordningen. Dette underbygger synet på at et år som elevstipendiat hovedsakelig vurderes som et reelt alternativ blant de som er usikre på

hva de vil gjøre videre. Men etter at studiene ikke gikk etter planen og halvårskurset var over, valgte de på hvert sitt tidspunkt å vende tilbake til folkehøgskolen. Dette sitatet er hentet fra en elevstipendiat som følger stipendiatorordningen direkte etter året som elev:

«(F)<sup>9</sup>: "Hva vil du si er den viktigste grunnen til at du ville bli elevstipendiat?"  
(P)<sup>10</sup>: "En ting det er at jeg er.. at jeg ikke er klar for å reise ut herifra. Det står nok ganske sentralt ja.» «(Preben)»

En felles faktor som alle trekker frem var at skoleåret som elev hadde vært preget av stor trivsel, noe som kan ses i sammenheng med at de frivillig velger å bli et år til i folkehøgskoleverdenen. Ved at de har opplevd året som positivt, føler de seg trygge på at et nytt år ved folkehøgskolen gir dem stor glede og trivsel ved å bli, selv om det er nye elever som kommer til høsten. Enkelte brukte ord som «magisk» og «fantastisk» når de karakteriserte året sitt som folkehøgskoleelev, noe som indikerte at elevstipendiatene trivdes i folkehøgskolen. For dem representerte dette en arena hvor de kunne dyrke sin interesse sammen med jevnaldrende. Tidligere trivsel som elev og forventningen om et nytt år preget av glede, er en viktig motivasjon og noe de alle bærer med seg. Utsagnet nedenfor er tatt fra samtalen med en elevstipendiat:

«Jeg har mer tro på det at hvis man trives, har det gøy og sånt.. hvorfor ikke. Jeg får jo spørsmål fra andre kamerater at jeg lever jo livet bare fra år til år jeg. Og så tenker jeg, hva er det du driver med egentlig hvis du ikke har det gøy og lever livet fra år til år?» «(Asbjørn)»

Sitatet ovenfor illustrerer hvordan folkehøgskolen er en arena som de trives i. Nedenfor følger en bekreftelse på at trivsel også kan spille en avgjørende grunn for å vurdere å vende *tilbake* til folkehøgskolen selv etter et lengre opphold:

«(...) Jeg har det utrolig gøy her i tillegg og. Skal ikke legge skjul på at det er en veldig stor grunn for at jeg kom tilbake.» «(Vemund)»

Som den eneste som ikke var elev ved en folkehøgskole året før det inneværende skoleåret, bekrefter «Vemund» her hvordan trivselen anses som en viktig grunn for å være i folkehøgskolen som elevstipendiat. Elevstipendiatene har, i kraft av å være tatt

---

<sup>9</sup> Forkortelse for forsker.

<sup>10</sup> Forkortelse for elevstipendiat «Preben».

opp i stipendiatorordningen, gleden av å delta i folkehøgskolens undervisning og tilbud og dermed drive med sin interesse gjennom et nytt år. Dette er en viktig grunn for at de anser rollen som elevstipendiat som attraktiv.

Da jeg spurte rektorene om hvilke grunner de mener elevstipendiatene har for å bli sitt andre år, ser de alle hvordan folkehøgskolen fungerer for mange som et hvileskjær. Felles for rektorene er at de har en tro og en forståelse for at de som kanskje ikke helt vet hva de vil fortsette med, kan ha en større tilbøyelighet for å bli ett år til. Rett og slett et nytt friår hvor man kjøper seg mer tid for å finne ut hvor man vil senere i livet. Alle rektorene har en tilsvarende tanke om at elevstipendiatene ønsker å bruke året som et hvileskjær for å kartlegge veien videre. I min samtale med en av rektorene kom det fram et svært treffende utsagn som oppsummerer at året deriblant ønskes for å ha et hvileskjær man trives med:

*«Noen søker elevstipendiat fordi de fortsatt ikke er helt trygg på hva de vil eller hva de skal og har hatt et så flott år at de bare vil være her fortsatt.»  
(«Rektor Petter»)*

### **6.1.2 Drømmen om et praksisår med høyt læringsutbytte**

Underveis i arbeidsprosessen med oppgaven utarbeidet jeg en påstand som jeg på bakgrunn av min forforståelse og innsikt i folkehøgskolen mente det kunne være hold i. Påstanden lød slik:

*«Den som velger å bli elevstipendiat ønsker å gjenoppleve folkehøgskoleåret de hadde som elev».*

Påstanden ble tatt med i intervjuguiden og presentert for alle elevstipendiatene. I ettertid tolker jeg spørsmålet som et ledende spørsmål, hvor det kreves at deltakeren tar til motmæle ovenfor intervjuer, for å ta avstand fra påstanden. Når Kvale & Brinkmann (2009) mener intervjusituasjonen i seg selv representerer en skjev maktfordeling til fordel forsker, mener jeg det kan oppfattes som lettere å støtte en påstand enn å motsi den. Slike direkte spørsmål eller påstander bør ikke komme før mot slutten av intervjuet, slik at personen først kan gi sine egne ord og beskrivelser av saken (ibid.). Dette var ikke tilfellet under intervjuene, hvor tidspunktet påstanden ble presentert ble basert på samtalens tematikk. Ved flere anledninger ble påstanden dermed presentert midtveis i intervjuet. Hele fire av fem elevstipendiater tok markant avstand fra

påstanden og uttrykte eksplisitt at dette ikke var tilfellet for deres vedkommende. Jeg tolker deres avstand fra et slikt ledende spørsmål til å underbygge deres holdning om at de *ikke* ville gjenoppleve året de hadde som elev. Isteden var det for disse fire et bevisst valg å ikke være elev ett år til. De ønsket å oppleve et helt annerledes år som elevstipendiat. Utsagnet nedenfor er fra samtalen med «Lene»:

*«Og så var det slik at jeg ikke ville ha et år som var likt året før. Dette året skulle være et nytt år der jeg lærer noe helt annet enn det jeg lærte i fjor da.»  
(«Lene»)*

Det er tydelig at samtlige av elevstipendiatene har forventninger om å lære mye gjennom året som elevstipendiat. Ved at elevstipendiatene har en rolle som et bindeledd mellom elevgruppen og personalet, stilles det krav til dem gjennom plikter og ansvar som utgjør en ny læringsarena for dem alle.

Samtlige av elevstipendiatene uttrykte at de muligens kunne tenke seg å bli lærer på folkehøgskole. Alle har en innstilling om å bruke året som elevstipendiat for å få førstehåndserfaringer og innsikt om yrket før de eventuelt begynner på lærerutdanningen. Tanken er å bruke året som et praksisår for å få øvelse i å lede klasser, for å få erfaring og innsikt i om yrket er noe for dem. Denne muligheten for å prøve seg i lærerrollen oppgir enkelte som den viktigste grunnen til å bli elevstipendiat. Enkelte ser det som avgjørende at folkehøgskolen legger opp til at elevstipendiatene kan få erfaring med å lede klasser eller grupper og få veiledning i dette arbeidet. Her uttrykker en av elevstipendiatene hva han anser som den viktigste grunnen for å bli elevstipendiat:

*«(F): "Hvis du skulle trukket fram den viktigste grunnen for at du ble elevstipendiat..?" (V)<sup>11</sup>: Tror egentlig det var for erfaringen sin skyld for å prøve meg på lærerrollen. Tror det egentlig var det viktigste.» («Vemund»)*

Folkehøgskolene har et noe forskjellig syn på elevstipendiatenes forhold til rollen som hjelpelærer. Ved «Bjørketunet folkehøgskole» er det ledelsens syn at det kun er læreren som skal og bør ha undervisningsansvaret til enhver tid. Dette er for å sikre at elevene

---

<sup>11</sup> Forkortelse for elevstipendiat «Vemund».

får høy undervisningskvalitet. Elevstipendiatenes rolle er her nærmest utelukkende å være en ressurs i det sosiale miljøet, da spesielt på kveldstid når linjeundervisningen er over. Likevel brukes elevstipendiatene som en assisterende lærer dersom behovet virkelig melder seg. Ved akutt sykdom eller annet forfall kan og har elevstipendiatene fungert som vikar. Men dette oppfatter jeg som noe folkehøgskolen opplever som en «siste utvei». Det interessante med dette er elevstipendiatenes egne holdninger til å bli brukt som assisterende lærer eller lærerassistent. For en slik rolle er noe de trives med og ønsker mer av, fordi de ønsker erfaring og læring gjennom rollen som lærer. Det er altså et klart ønske fra elevstipendiatenes side om å bruke året som et praksisår som lærerassistent og høste erfaringer innen læreryrket. Ved å bli gitt ansvar for å lede en gruppe eller klassen, blir de sett på som en ressursperson, får brukt sin kompetanse i faget og får utfordret seg selv i lederrollen.

Samtlige av de tre folkehøgskolene tilbyr sine elevstipendiater å ta ansvar for et valgfag dersom de ønsker det. At elevstipendiatene tar ansvaret for gjennomføringen av et valgfag er nærmest noe folkehøgskolene forventer. Dette er et tiltak ledelsen gjør for å styrke den sosialpedagogiske satsningen blant elevgruppen og for å utvide folkehøgskolens tilbud for sine elever. Dermed stiller valgfagets funksjon seg som et lite paradoks. På den ene siden er det svært positivt at folkehøgskolene legger til rette for at elevstipendiatene gjennom valgfaget får muligheten til å prøve seg som lærer og blir gitt et helhetlig ansvar for et mindre emne. Det paradoksale er at folkehøgskolene ikke har lagt til rette for elevstipendiatenes lærergjerning på bakgrunn av deres ønske om å utvikle seg gjennom lærerrollen, men som et resultat av folkehøgskolenes behov for sosialpedagogiske tiltak for elevene. Dermed blir læringsutbyttet et biprodukt av formålet med tiltaket, noe som synes å være gjennomgående for stipendiatordningen. Dette er noe jeg vil komme tilbake til.

Uavhengig av om elevstipendiatenes ansvar for valgfag er på bakgrunn av skolens ønske eller elevstipendiatens læring, heves læringsutbyttet gjennom å opptre i lærerrollen - uansett om dette er gjennom valgfag eller som lærerassistent på undervisningslinja. På denne måten utgjør valgfagsansvar for elevstipendiatene et positivt tiltak både for folkehøgskolen og elevstipendiatene. Det uttrykkes og fra elevstipendiatene et ønske om en økt inkludering og innflytelse av deres virke i den

daglige linjeundervisningen. Dette er igjen et tegn på deres ønske om å prøve seg som lærer.

Det kommer ikke fram noen forskjell mellom kjønnene i forhold til hvordan de uttrykker sitt læringsutbytte av å være elevstipendiat. Derimot kan alder vise seg å spille en viss rolle. De to eldste elevstipendiatene er og de to som tydeligst uttrykker et ønske om høyt læringsutbytte og selv tar initiativ for å legge til rette for dette. Den nest yngste representanten hadde den mest avslappede innstillingen til konkret læring gjennom året. Dette kan komme av individuelle forskjeller, men den ene deltakeren mener selv at hun ville være en annerledes elevstipendiat med et annet formål for året dersom hun hadde vært yngre. Dette er hun ikke alene om:

*«(V): Det er en grunn til at jeg ikke valgte å søke i fjor.. (F): "Og den grunnen er?" (V): At jeg ville ikke bare fortsette her, jeg ville gjøre noe nytt. Så når jeg tenkte på å søke stipendiat etter at jeg sluttet selv, da var det mer fordi at jeg kom til å savne plassen og ville tilbake hit til skolen. Mens nå var det mer for rollen sin skyld da. Det ville vært to helt forskjellige grunner for at jeg hadde søkt.» («Vemund»)*

To av rektorene uttrykker at det er varierende hvilke intensjoner elevstipendiatene har med 2. året sitt og hva de forventer av læringsutbytte. Ifølge «Rektor Petter» har bare et fåtall klare ambisjoner om å bruke dette året opp mot videre framtid. Om det er tilfellet, kan det være en indikasjon på at skolene ikke er flinke nok til å opplyse om hvilke ulike læringssituasjoner stipendiatordningen byr på. Han snakker selv om folkehøgskolen som en unik læringsarena og særegent skoleslag i verdenssammenheng ved at det er en pensumfri internatskole for unge voksne. Det er en enestående arena også for elevstipendiatene som kommer tettere på de ulike prosessene og situasjonene som utspiller seg eksempelvis på tur, i kantinen, på internatet eller i vaskerommet mener han. Det er rektors mening at gode elevstipendiater ser verdien av dette året tidlig og vil at de selv skal ha et ønske om å gjøre mye ut av året.

Samlet sett uttrykker elevstipendiatene at de ser læringsutbyttet som summen av de arbeidsoppgaver og ansvarsområder de har. Ved en konkretisering av deres opplevde forventninger i rollen som elevstipendiat trekker de fram å måtte forholde seg til regler og følge disse opp på en ansvarlig måte, være fleksibel gjennom å kunne bli utsatt for ulike ansvarsoppgaver som elevansvar, oppfølging av elevarbeid, ledelse av

morgensamling og liknende. Dermed er det snakk om at både personlig og faglig utvikling finner sted. Likevel tilskrives læringsutbyttet og erfaringen gjennom å få prøvd seg i lærerrollen gjennom å kunne fungere som en hjelpelærer, størst verdi. Det er dette elevstipendiatene ser den største direkte framtidige nytten av ved at samtlige av de fem oppgir at de muligens vil bli lærere.

### **6.1.3 Å etterlikne eller bryte med egne rollemodeller**

Folkehøgskolen er utvilsomt en arena elevene føler tett tilhørighet til ved at de ikke bare har undervisning her, men bor, spiser og lever samme sted. Dette kan gi en følelse av eierskap til folkehøgskolen. Med eierskap mener jeg at det er en følelse av å forvalte skolens område og eiendom. I og med at folkehøgskolen har et helhetlig menneskesyn, hvor elevene skal lære *av, om og for* livet, er ikke deres eierskapsfølelse bare tilknyttet tomtegrensa og skolens bygg. Nei, gjennom deres ideologiske tilnærming til rollen internaliserer de folkehøgskolens verdier og gjør dem til sine egne. Dette kommer til syne gjennom at hele tre av elevstipendiatene uttrykker at de har et ønske om å videreutvikle og forbedre skole og/eller linjetilbudet gjennom deres arbeid som elevstipendiat. De utvikler altså et oppriktig ønske om å være med å videreutvikle *sin folkehøgskole*, som de nå føler eierskap til.

Det er tydelig at flere av elevstipendiatene har elevene i fokus og har en oppriktig motivasjon for å jobbe for at elevene skal ha et kjempebra år. Grunnen for dette er ønsket om å bidra for at folkehøgskolen skal være best mulig og de nye elevene skal få like gode opplevelser de selv fikk. Hele tre av de fem uttrykker direkte et ønske om dette. Elevåret opplevdes som så positivt at de tar på seg en forkynnende rolle for sin folkehøgskole og vil at alle skal oppleve det samme.

De som har et ønske om å stille opp og tilrettelegge best mulig for elevene, kunne tenkes å ha opplevd dette fra tiden da de selv var elev og deres egne elevstipendiater utspilte en slik rolle. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet. Representert i utvalget finner vi kun to som selv har hatt et positivt forhold til egne elevstipendiater. Disse opplevde sine elevstipendiater som svært dyktige og profesjonelle. De ga mye av seg selv, var aktive ovenfor elevene og engasjerte seg på deres vegne. Deres rolle og fremtredelse var for dem en viktig grunn til å søke stipendiatordningen. De ble motivert og inspirert:



*«Stipendiatene i fjor tok en ganske sånn lærerrolle og det synes jeg fungerte veldig veldig bra. Jeg stolte veldig på dem, synes de var trygge å være med. De var på en måte forbildene mine da.» («Lene»)*

De tre øvrige elevstipendiatene kunne ikke vise til liknende erfaringer. To av dem hadde hatt direkte negative erfaringer, mens sistemann ikke hadde hatt noen tidligere kontakt med elevstipendiater fordi det ikke hadde vært noen tilknyttet stipendiatordningen året han var elev. De dårlige erfaringene forteller de at bunner i at de oppfattet elevstipendiatenes oppførsel og væremåte som egoistisk og uansvarlig. De beskriver at disse ikke var modne eller klare for rollen som elevstipendiat. Ved å ta seg friheter som å gå på kjøkkenet til enhver tid og smøre seg mat, ikke følge opp sine ansvarsområder og ta interesse i enkelte elever og avvise andre, føler begge at de forsaket sitt ansvar som elevstipendiat. Det virker som at rektorene tror at årets elevstipendiater i stor grad former neste års kull. I min samtale med «Rektor Gunnar» om elevstipendiatenes væremåte og holdninger til sin rolle, utrykte han sin mening om at elevene i stor grad trer inn i sine forgjengers sko. Slik ordla han seg når vi snakket om dette:

*«Det er mye speiling ute og går.» («Rektor Gunnar»)*

Det kan tenkes at ledelsen ved flere folkehøgskoler har et liknende syn. «Ulvesund folkehøgskole» hadde ved intervjuets gjennomføring på høstsemesteret ennå ikke tatt stilling til om de skulle ta inn elever på stipendiatordningen ved neste skoleår. I likhet med de øvrige folkehøgskolene i utvalget har de tidligere opplevd at elevstipendiatene kan oppfattes som en belastning ved at det ble tilsatt uegnede kandidater.

Samtalene med elevstipendiatene indikerte at det at de har hatt positive rollemodeller, har betydning for hvordan de utformer sin rolle som elevstipendiat. Samtidig er det ikke avgjørende - verken for å søke ordningen eller å være egnet til rollen som elevstipendiat. Selv elever med dårlig erfaring kan ønske å søke stipendiatordningen med den hensikt å være en god rollemodell og bidra til at neste års elever får en positiv opplevelse på undervisningslinja og på folkehøgskolen. Selv om vi i enkelte tilfeller kan se en tendens til å internalisere egne elevstipendiaters holdninger og væremåte, er det tydelig at personlig egnethet og egen innstilling til rollen er avgjørende for hvordan dagens elev utfører gjerningen som morgendagens elevstipendiat. På samme måte ser vi at det heller ikke er avgjørende at personen har kjennskap til stipendiatordningen eller

rollen som elevstipendiat, for å ønske å selv bli det eller for å inneha en passende rolleatferd. Jeg vil likevel nevne at den totale gruppesammensetningen av elever som følger stipendiatorordningen kan ses som avgjørende for den enkeltes innstilling til rollen. For selv om alle har et formål med året som elevstipendiat, og deltakernes mål om høyt læringsutbytte er felles, er deres personlige egnethet naturlig nok forskjellig. Det nevnes at elevstipendiatene på den ene deltakende folkehøgskolen ble enige seg imellom om å ha en profesjonell innstilling til rollen, som innebar å ta bevisste grep for elevenes beste og for å oppfattes som en god elevstipendiat av elevene og ledelsen. Igjen ser vi her hvordan forventninger kommuniseres både verbalt og ikke verbalt ovenfor elevstipendiatene, og fungerer i dette tilfellet handlingsmotiverende. De gjør bevisste grep ved å utvikle felles retningslinjer seg imellom, for å være en elevstipendiat i tråd med de oppfattede forventningene de opplever som elevstipendiat. Etter mine samtaler med deltakerne er det etter mitt syn klart at elevstipendiatene har noe forskjellig grad av egnethet sett individuelt. Et slikt synspunkt baserer jeg på inntrykket som skinner gjennom i det helhetlige bildet av den enkelte. Men det virker som den individuelle forutsetningen kan reguleres i en viss grad av den samlede elevstipendiatgruppens innstilling til rollen. Det foreligger en påvirkning på den enkelte elevstipendiat gjennom elevstipendiatgruppens felles innstilling. Ingen vil være den elevstipendiaten som skiller seg negativt ut, så alle yter det lille ekstra for å opptre i tråd med forventningene som foreligger. Denne felles innstillingen var i dette tilfellet blitt gjort eksplisitt gjennom en felles definering av ønskelig oppførsel av elevstipendiatene selv. Men en slik innstilling vil trolig også komme av hva jeg vil beskrive som «de usagte tradisjonene» i folkehøgskolen. I de usagte tradisjonene ligger elevenes forforståelse av folkehøgskolen som antas å være preget av et syn på at alle trives og har det utrolig gøy sammen. Elevstipendiatene som er en viktig brikke i dette bildet, ses i forlengelsen av dette som en positiv bidragsyter som er med å skape dette sosiale miljøet og forventninger tilknyttet opprettholdelsen av et slikt lystbetont sosialt miljø kan være handlingsmotiverende. Med en slik egenforståelse av rollen som elevstipendiat uttrykker man selv forventninger til egen atferd. På en slik måte kan både den totale gruppesammensetningen av elevstipendiater og «de usagte tradisjonene» sies å ha en viktig innvirkning på hvordan den enkeltes rolleatferd som elevstipendiat til slutt utspiller seg. Dette ser særlig ut til å gjelde for de kandidatene som i mindre grad har klare målsetninger for hva man vil ha ut av året.

#### 6.1.4 Viktigheten av økonomisk kompensasjon

Det er ingen som oppgir at de blir elevstipendiat for pengenes skyld. Elevstipendiatene får mellom 2-3 000 kroner i måneden for deres arbeid fra folkehøgskolen.

Elevstipendiatene peker på at lønnsmessig er det lav betaling for en krevende hverdag en elevstipendiat har. Jeg siterer:

*«Hadde jeg sett pengene som lønninga mi, så er det jo ingenting..» («Stian»)*

Ved å kalle kompensasjonen et pengestipend unngår folkehøgskolene å tilknytte denne utbetalingen til begrepet lønn, som jeg antar flere har et bevisst forhold til. 2 000 kroner er lite i lønn, men mye i stipend. I min samtale med den eldste elevstipendiaten betegnet jeg dette stipendet som lommepenger. Da rettet han meg opp og betegnet selv utbetalingen som lønn, noe jeg finner interessant. Med sin innstilling til rollen betegner han og ønsker å betegne kompensasjonen som lønn og ikke lommepenger. Dette er igjen en tydelig indikator på at egen rolleforståelse går i retning av å betrakte seg som profesjonell og skape en identitet tilknyttet lærerstaben. Dette vil jeg komme tilbake til.

Annen kompensasjon som alle de involverte folkehøgskolene har for sine elevstipendiat, er gratis kost og losji gjennom skoleåret og fravær av linjeavgift. Dette betyr at året som elevstipendiat er gratis for elevene mot deres innsats deriblant gjennom sosialpedagogiske oppgaver som planlegging og gjennomføring av elevkvelder og ulike arrangement.

På spørsmålet om hvor viktig pengestipendet er for å søke stipendiatorordningen, viser det seg at fire av fem elevstipendiat ikke anser stipendet som avgjørende eller viktig for sin avgjørelse om å søke stipendiatorordningen. Dette er en elevstipendiats respons til spørsmålet:

*«Jeg hadde ikke takket nei til jobben om jeg fikk vite at jeg ikke fikk noe. Jeg hadde sikkert søkt om å bli stipendiat og blitt stipendiat selv om jeg ikke fikk noen ting.» («Stian»)*

En annen elevstipendiat er svært raskt til å svare nei på spørsmålet, når jeg spør om stipendet betyr noe for hans avgjørelse. Hans raske og konkrete respons kan tolkes som en underbyggelse på denne oppfattelsen om at pengestipendet ikke har noen spesiell betydning for deres valg. En tredje deltaker uttrykte at hun ikke engang visste at de fikk

et slikt stipend når hun søkte. Dermed kan det heller ikke hatt betydning for hennes avgjørelse. Den eneste elevstipendiaten som tillagte stipendet og dets størrelse betydning, er i en annen økonomisk situasjon enn de øvrige. Han er den eneste av elevstipendiatene som *ikke* mottar borteboerstipend fra Lånekassen. Dette er fordi reglene sier at en person kan maksimalt motta borteboerstipend for totalt to år som elev på folkehøgskole, noe han nå har oversteget (Lånekassen, 2012). Borteboerstipendet er på 3 632 kroner i måneden for skoleåret 2011/2012. Stipendets størrelse på hans folkehøgskole er på 3 000 kroner per måned, og han har da kun disse pengene som han kan disponere fritt, i motsetning til de andre elevstipendiatene som har borteboerstipendet fra Lånekassen i tillegg til lommepengene fra folkehøgskolen.

Selv om stipend ikke var viktig for de øvrige elevstipendiatene, er det en unison enighet om at de ekstra pengene er et stort pluss og representerer et velferdsgode for dem. Min forståelse av situasjonen er og slik at pengene til en viss grad fungerer som en sikkerhetsventil for folkehøgskolen. Arbeidet som elevstipendiat er krevende og innebærer lange dager, og da kan følelsen av å ha en romslig økonomi frigjøre behovet og forventningen om å få igjen for sin innsats. Økonomisk frihet gir elevstipendiatene mulighet til å slippe seg mer løs på andre plan. Deres pengestipend fra folkehøgskolen er og et viktig symbol og signal ovenfor ordinære elever og ikke minst elevstipendiatene selv, at de er noe mer enn vanlig elev. Ved å motta et økonomisk stipend for sine oppgaver er dette med på å løfte elevstipendiatenes egen forståelse at de har en unik rolle i forhold til elevene. Eierskapet til sine ansvarsområder og viktigheten av å følge folkehøgskolens regelverk vil og forsterkes ved at de innser at de får betalt for å inneha denne rollen.

I samtalen med rektorene uttrykker den ene skolelederen at han ikke vet hvilken betydning kompensasjonen har for elevstipendiatene og deres avgjørelse om å bli ett år til. Det kommer fram at alle folkehøgskolene har tatt utgangspunkt i andres praksis når de har avgjort størrelsen på stipendet til elevstipendiatene. Så jevnt over er denne summen ganske lik rundt om i landet. Ledelsen ved den ene folkehøgskolen i utvalget har ikke nå eller tidligere hørt noen innspill om at stipendet er for lavt og at dette har påvirket elevstipendiatenes avgjørelse om å bli eller ei. Derimot har den største folkehøgskolen som deltok, fått innspill fra fungerende elevstipendiater om at stipendet ønskes hevet. Dette uttrykker ledelsen forståelse for, men henviser til skatteetaten og

ulike regelverk som tilsier at stipendet kan kun inneha en viss størrelse for at det kan gis som stipend. Dersom denne kompensasjonen øker, noe folkehøgskolen sier seg villig til, må det trekkes skatt fra pengene. Saken endte med at alle parter fant det mest fornuftig å fortsette ordningen slik den foreligger. En av skolelederne sier at de har valgt stipendet på 3 000 kroner - som er det høyeste blant de deltakende folkehøgskolene - for å bruke dette som et virkemiddel for å trekke ressurssterke elever til stipendiatordningen. Når den ene elevstipendiaten ved denne folkehøgskolen uttrykte at hun ikke var klar over dette stipendet når hun søkte, er dette et eksempel på at det ikke har hatt betydning for rekrutteringen. Men det er utvilsomt at et slikt virkemiddel *kan* ha en slik effekt som ledelsen ønsker.

Det er tydelig at fraværet av linjeavgiften samt gratis kost og losji er en viktig og avgjørende forutsetning for å bli elevstipendiat. Dette er også kjent blant rektorene i undersøkelsen. For de har alle en klar oppfatning om viktigheten av fraværet av linjeavgift for rekruttering til stipendiatordningen. Flere av de spurte var såpass kjent med ordningen at de forventet at det skulle være et gratis år for dem. En viktig fellesfaktor som skinner igjennom fra samtalene, er at om det ikke hadde vært fravær av linjeavgift, ville de ikke *tillatt* seg selv ett år til på folkehøgskole. Ordbruken deres merket jeg meg. De ville ikke kunne *tillate* seg selv å bruke så mye penger en gang til for å betale eventuell skoleavgift, for å oppleve mye av det samme de allerede har betalt for som elev. Flere uttrykker at det blir for drøyt å ta opp så stort studielån uten å få igjen i form av studiepoeng eller liknende. Så det er tydelig at de ikke overveier to år på folkehøgskolen dersom begge årene ville innebære skolepenger. Dermed er fravær av linjeavgiften en effektiv og avgjørende måte for folkehøgskolene å lage et tiltrekkende tilbud for elevene. For når de ikke opparbeider seg gjeld så kan de ta seg "råd til det". Dette er ordene til en elevstipendiat når jeg lurte på hva som var grunnen til at han igjen ville takket ja til et nytt år som elevstipendiat:

*«(...) Jeg opparbeider meg jo ingen gjeld. Det gjør man jo når man studerer. Man får ingen gjeld kan du si. Og man trives med det man gjør.» («Asbjørn»)*

Her vises det at elevstipendiatene er villige til å bruke mer tid på folkehøgskolen, men tillater seg selv ikke å bruke mer penger på nok et år. Ingen snakker om at økonomisk tap er en konsekvens av å velge ett år til på folkehøgskole. Tap av framtidig arbeidsinntekt og pensjonsinntekt er ikke et tema for noen av de spurte. De har ikke

problem å bruke tiden sin så lenge det ekstra året ikke koster dem økonomisk her og nå. Skolenes fravær av linjeavgift samt gratis kost og losji kan dermed være en avgjørende forutsetning for at årets elever tar beslutningen om å bli neste års elevstipendiater.

### **6.1.5 Kristen eller frilynt - bygda eller byen**

Viktigheten av folkehøgskolens verdistandpunkt er et punkt som anses ulikt av elevstipendiatene. Det er kun én som tydelig uttrykker at han valgte bort de kristne folkehøgskolene på grunn av det kristne innholdet. Da han gikk nærmere inn på dette hvilte hans avgjørelse mer på respekt for folkehøgskolens verdisyn enn for egen vinning. Han fortalte at han ikke ville virke respektløs ved å ha en «ipodtime» når de andre hadde andakt. Hans egne kamerater som hadde gått ved en kristen folkehøgskole hadde sittet med musikk under hele den felles andakten om morgenen siden de ikke ville delta, noe han karakteriserte som en «ipodtime». Dette var en situasjon han selv ikke ville komme opp i, og besluttet å ikke søke kristne folkehøgskoler med bakgrunn i at han selv ikke var troende og ikke ville virke respektløs ved å selv ha en ipodtime ved hver andakt. Samtlige av de andre elevstipendiatene hadde ingen klar formening om viktigheten den ene eller den andre skoleretningen betydde. De av dem som fulgte stipendiatorordningen på en frilynt folkehøgskole hadde også søkt eller vurdert å søke som elev eller søke stipendiatorordningen ved kristne folkehøgskoler. Det er i hovedsak den enkelte folkehøgskolens undervisningstilbud som er avgjørende for søkerne og ikke deres verdistandpunkt i seg selv. Dette er i samsvar med statistisk sentralbyrås undersøkelse fra 2001. Her følger en elevstipendiats ord når jeg spør om viktigheten av folkehøgskolens kristne verdisyn for hans ønske om å bli ett år til:

*«Jeg ser på det som at det heller mer i positiv retning. Igjen, jeg var såpass ivrig på å være her som stipendiat, så om det ikke var kristen folkehøgskole hadde jeg nok søkt allikevel.» («Stian»)*

Her kommer det tydelig fram at folkehøgskolens verdisyn ikke har avgjørende betydning, men at det er folkehøgskolens tilbud totalt sett som er avgjørende. Det anses som positivt på vektskålen at folkehøgskolen står for samme verdier som en selv men det anses ikke som avgjørende. Rektorenes synspunkt er hovedsakelig at det viktigste er at de som blir tatt opp i stipendiatorordningen er egnede personer. Deres personlige verdisyn tillegges ikke stor vekt, men det totale produktet og hva elevstipendiatene

samlet representerer har innflytelse på ledelsens syn på saken. Disse ordene underbygger dette:

*«Det er ikke et problem at en stipendiat ikke har et kristent ståsted, men det er et problem hvis INGEN har det.» («Rektor Petter»)*

Sitatet viser til at det i dette tilfellet ikke er en nødvendighet fra ledelsens side at den enkelte elevstipendiaten må være en personlig kristen, men fordi folkehøgskolen har et kristent verdigrunnlag er det av viktighet at elevstipendiatene samlet sett representerer et verdisyn i tråd med skolens profil.

Folkehøgskolenes geografiske plassering rundt om i landet bidrar til et variert linjetilbud både med tanke på aktiviteter som er mulig og servicetilbudet som finnes i området. Det skinner igjennom i analyseprosessen at folkehøgskolens geografiske plassering i seg selv, som nærhet til by, ikke er viktig for elevstipendiatenes valg av folkehøgskole. En forteller at han ikke ville hatt noe imot ett år på en øde øy på Vestlandet i regi av folkehøgskolen, men han uttrykte et klart ønske om å bli i nærheten til en storby grunnet treningsmulighetene for hans idrett. En slik tankegang er ikke fremmed for de øvrige heller. Tendensen er at de trekker til de folkehøgskolene som holder til i de områdene som har tilgang på de ressursene de selv måtte anse som viktige for gjennomføring av deres interesse. Noen uttrykker at de har et behov for å være i nærheten av en større by for å drive med sin interesse siden det krever spesifikke ressurser som finnes her. På samme måte har andre et ønske om å være nærmere alpinanlegg for å få stått mye på ski. En tredje person uttrykker at nærheten til naturen opplever han som tiltrekkende og positivt. Her ser vi at det er individuelle forskjeller mellom hva slags tilbud som anses som viktig for den enkelte. Det er altså det nærliggende tilbudet representert ved ulike aktører som serviceinstitusjoner, treningsanlegg, naturmuligheter og fasilitetene folkehøgskolen selv har som er avgjørende for om elevstipendiatene finner tilbudet treffende for deres vedkommende. Selv behovet for sosial kontakt og sosialt liv finner de tilfredsstillende i bygdestrøkene. Dette henger tett sammen med at nærmest alle elevene bor sammen på internatet og dermed er det mange jevnaldrende på samme sted. Som en elevstipendiat uttrykte det så «spiller det ingen rolle om det ikke er liv på utestedet før de kommer, når de kommer hundre folk.» Flere av elevstipendiatene kommer selv fra bygdestrøk. For disse innebar det dermed ikke en nedgradering av servicetilbud når de kom til folkehøgskolen på

bygda. Samtidig nevner enkelte at de er av den oppfatning at noe av hensikten med folkehøgskoleoppholdet er å bryte med det vante og komme seg bort.

## **6.2 Å bli elevstipendiat - en tillitserklæring**

Tillit handler om tiltro – å ha tiltro til at en eller flere andre handler i tråd med hva vi forventer i ulike situasjoner. Harald Grimen omtalte i sin bok «*Hva er tillit*» hvordan tillit kan vises gjennom handling. For ved å gjøre seg selv sårbar gjennom å ta færre eller ingen forhåndsregler, viser man tillit til den eller de som har muligheten til å utnytte situasjonen (2009). I motsatt tilfelle kan det å ta mange forhåndsregler, som å låse inn alle verdisaker hvis noen får nøklene til huset ditt for å vanne plantene, være et tegn på mistillit. Folkehøgskolene viser elevene stor tillit gjennom å ta de inn i stipendiatorordningen. De tildeles ansvar, gis tilgang på informasjon elever ikke får og de tildeles nøkler til store deler av skolens områder. Rektorene har et samlet syn om at det er viktig at elevstipendiatene viser seg denne tilliten verdig.

### **6.2.1 Seleksjonsprosessen**

Samtlige av folkehøgskolene i undersøkelsen har hatt negative erfaringer med tidligere elevstipendiater. Dette har gjort folkehøgskolene og ledelsen ved de ulike skolene opptatt av utvelgelsesrutinene for hvem som blir tatt opp i stipendiatorordningen. Her forteller en rektor om hvorfor en grundig seleksjonsprosess er avgjørende:

*«Vi fikk det ikke helt til å fungere og da tror jeg at mye skyldes dette med det personlige planet, at det var på en måte typer som ikke fungerte helt bra i den rollen og var liksom.. Det ble en del skjær i sjøen. Og hvis det først begynner å skjære seg litt, og det går litt på tilliten løs og du liksom ikke helt føler at du.. Du er avhengig av et tillitsforhold der altså.» («Rektor Thomas»)*

Etter den negative erfaringen to av disse folkehøgskolene opplevde, ble det gjort endringer det påfølgende året fra begge hold. Den ene folkehøgskolen droppet ordningen året etter og gjennomførte skoleåret uten elevstipendiater, mens den andre folkehøgskolen tilsatte elever som var noen år eldre enn elevene eller hadde hatt ett års pause fra folkehøgskolelivet. Dette var i håp om å få inn mer egnede søkere.

Ledelsen har et perspektiv om at strenge seleksjonsprosesser minsker sannsynligheten for feilansettelser. Dette er og grunnen til at ledelsen tidvis velger å henvende seg til enkeltelever direkte, med den hensikt av å være tryggere på hvem de tar inn i



stipendiatorordningen. Tre av elevstipendiatene i utvalget forteller at de ble oppfordret til å søke fra ledelsens side. Med bakgrunn i å ha sett dem fungere som elever i snart et år, har skolen god kjennskap til den enkelte. Dette er et poeng to av rektorene fremmer, her poengtert som sitat:

«Vi vet jo hva vi er på utkikk etter og vi håndplukker jo elever.»  
(«Rektor Gunnar»)

I lys av dette kan stipendiatorordningen ses som en lukket ordning. Ikke alle tilbys et år som elevstipendiat. For i motsetning til året som elev, hvor man kommer inn så lenge det er ledige skoleplasser, fungerer stipendiatorordningen som en arena hvor man plukkes ut dersom man defineres som egnet og ønskelig fra folkehøgskolen sin side. Dette har igjen sammenheng med viktigheten av å gi tilbudet til egnede elever slik at ordningen skal være mer en berikelse enn en belastning for de ulike skolene. Praksisen med å håndplukke elever som skal bli neste års elevstipendiat, kan ha en gunstig effekt sett med ledelsens øyne. Gjennom å bli utvalgt, skapes og foreligger det implisitte og eksplisitte forventninger til elevene til hvordan de kan og bør oppføre seg som elevstipendiat. Rollen skaper altså forpliktelser og krever lojalitet. Forventningene som stilles, kan i lys av rolleteori, fungere som handlingsmotiverende og resultere i at elevstipendiatenes rolleatferd blir mer harmonisk med de stilte forventningene. På denne måten skjer *rosenthaleffekten* ved at forventningene fra ledelsen om at de utplukkede er egnet til rollen får dem til å oppfylle forventningene. Dermed blir handlingen til slutt selvoppfyllende profeti. Forskningsmaterialet viser tendenser til at dette også er tilfellet ved flere av elevstipendiatene i denne undersøkelsen.

«Bjørketunet folkehøgskole» skiller seg ut blant de to øvrige med å ha en markant strengere utvelgelsesprosedyre. Totalt avholdes det tre intervjuer for de som har søkt om opptak til stipendiatorordningen, hvor det ene intervjuet gjennomføres med en ekstern konsulent som leies inn for anledningen. Hensikten er den samme som ved de andre folkehøgskolene, å hindre at de velger «feil» elever som neste års elevstipendiat. Dette arbeidet ses som spesielt viktig da det er hele ti plasser totalt og risikoen for feilvurdering kan antas å stige ved økende antall.

## 6.2.2 Hvordan skolen viser elevstipendiaten tillit

Elevstipendiatene er i likhet med rektorene enige om at det å bli vist tillit er avgjørende i deres funksjon. Felles for alle de intervjuede elevstipendiatene er at de har et genuint ønske om å være en positiv ressurs for skolen og vise seg tilliten verdig. Her følger responsen på mitt spørsmål om viktigheten av å bli vist tillit som elevstipendiat:

*«Det er VELDIG viktig. Hvis jeg følte at jeg bare var en attpåklatt som bare var med og kunne være en elev som bare plukkes ut ofte når læreren skulle vise noe, da føler jeg at jeg ikke hadde fått noe ut av dette året her sånn faglig da. Når jeg får muligheten til å prøve meg og at jeg får den tilliten, da føler jeg meg mye mer trygg og har det mye bedre med meg selv hvis jeg får tillit og klarer å vise meg den tilliten verdig. Hvis jeg ikke hadde fått det, så hadde det blitt.. skikkelig kjipt å være stipendiat, da føler jeg jeg nesten bare hadde blitt elev igjen.»*  
(«Vemund»)

Det er altså tydelig at det å bli vist tillit og sett på som en likeverdig ressurs, er helt avgjørende for elevstipendiatene. Tillit er dermed også en forutsetning for at elevstipendiatene kan oppnå det læringsutbyttet de verdsetter høyt og som er en viktig motivasjon for å søke stipendiatordningen - å kunne prøve seg i lærerrollen. Tilliten folkehøgskolen gir den enkelte, viser seg gjennom flere områder og starter allerede med seleksjonsprosessen av søkerne til stipendiatordningen. Gjennom den lange søknadsprosessen folkehøgskolene hadde, som innebar en skriftlig søknad til stillingen og påfølgende intervju med ledelsen, styrket dette elevstipendiatenes inntrykk av viktigheten av rollen som elevstipendiat. Seleksjonsprosessen ga dermed en økt følelse av at dette ikke var et tilbud for alle, men at de som ble tatt opp i ordningen ble sett som utvalgte personer med de rette egenskapene. Det som skinner igjennom er at alle elevstipendiatene ønsker å vise seg verdig tilliten de har blitt vist gjennom å være utvalgt. For elevstipendiatene er klar over hvilke andre elever som har søkt opptaket. De uttrykker at slik informasjon «sprer seg i gangene» og gjennom deres kjennskap til de øvrige elevene som *ikke* ble funnet tilfredsstillende for oppgaven, vil de med dette ha fått et signal om at de er funnet mer egnet og forventninger oppstår. Å bli valgt til fordel for andre, gir dem denne følelsen av å ha blitt utvalgt og et påfølgende forventningspress om å opprettholde ledelsens syn på at de valgte rett kandidat til rollen.

Den lange søknadsprosessen med intervjuer og framgangsmåten hvor enkelte elever oppfordres til å søke av ledelsen, er en vellykket strategi som har positiv virkning både

for skolens ledelse og elevstipendiatene selv. Ledelsen finner på denne måten elevstipendiater som kan mestre de forventninger som stilles og «passe inn» i deres bilde av og til denne gruppen. Når valget først er tatt, er mange premisser på plass. På denne måten kan seleksjonsprosessen være med på å øke elevenes oppfatning av at de blir vist tillit fra folkehøgskolen i tillegg til å sikre skolen egnede kandidater i rollen.

Folkehøgskolen tar i bruk ulike virkemidler for å inkludere elevstipendiatene. Deltakelse i personalmøter er et symbol på tillit og at de blir gitt ansvar. Ved selvbrugerundersøkelsen om folkehøgskolene fra 2007-2008 ble det foreslått å inkludere elevstipendiatene i folkehøgskolens møtevirksomhet, som et virkemiddel for å øke eierskapsfølelsen og lojaliteten til elevstipendiatene ovenfor folkehøgskolen (Abelsen, 2010). Ved to av folkehøgskolene deltar elevstipendiatene på personal- og planleggingsmøtene. Her ses de som en ressurs ved at de brukes aktivt som et bindeledd mellom elevene og lærerne. I praksis diskuterer lærerne her tanker om framtidige undervisningsopplegg og gir elevstipendiatene mulighet til å reflektere og vurdere hvordan de tror elevene stiller seg til den planlagte undervisningen. I slike situasjoner er det tydelig at elevstipendiatene ses som en ressursperson og de finner det meningsfullt å delta på møtene. En slik bruk av møtevirksomheten ved inkludering av elevstipendiatene ser de som en tillitserklæring og et tegn på å løftes opp til lærernivå og praksisen utgjør en lærerik prosess for dem. Men samtidig uttrykkes tidvis deltakelsen på møtene som en belastning. Det kommer ikke fram om elevstipendiatene har *møterett* eller *møteplikt* til disse møtene. Men når de forteller at de ikke har stemmerett på slike møter og at det (dermed) noen ganger virker meningsløst å delta, antas det at de opplever det som møteplikt. Begge folkehøgskolene uttrykker at de prøver å finne en balanse i elevstipendiatenes møtedeltakelse. Men siden deltakerne selv trekker møtebelastningen fram som en faktor, kan det vitne om at møteplikten fortsatt oppfattes som betydelig fra deres side. Slike møter er en innarbeidet og viktig del av en lærers hverdag. Sett i sammenheng med at elevstipendiatene ønsker innblikk i læreryrket, kan møtedeltakelsen ses på som enda en læringsarena. Her inkluderes elevstipendiatene i samtalene som legger grunnlaget for skolens pedagogiske undervisningsopplegg. Med en slik vinkling kan møtevirksomheten være lærerik og viktig. På den andre siden oppfatter elevstipendiatene møtetiden som bundet tid de selv ikke disponerer. I tråd med deres syn på lange arbeidsdager og stadige henvendelser, oppfattes ytterligere bundet tid som tap av fri tid. Når møtene da til tider ikke oppleves

som inkluderende for deres vedkommende grunnet fravær av stemmerett, oppleves møtetiden som en ekstra belastning.

Elevstipendiatene er fra folkehøgskolens side underlagt taushetsplikt. Dette er et tiltak for å beskytte sensitiv informasjon som elevstipendiatene kan få tilgang på gjennom deres rolle. Men under mine samtaler med deltakerne viser det seg at taushetsplikten også har en annen funksjon. Elevstipendiatene kan ses på som et bindeledd mellom lærerne og elevene, og mange finner det lettere å snakke med dem enn med en voksenperson. I praksis har elevene dermed mulighet for å komme og snakke med elevstipendiatene om det er noe som plager dem av ulik karakter. Her uttrykker en elevstipendiat seg om saken:

*«For vi har taushetsplikt, så de kan komme til oss. Og det har jeg sagt også, hvis det er noe vanskelig, (...) det har man jo opplevd av og til.» («Lene»)*

Flere av elevstipendiatene har opplevd at elever har tatt kontakt og snakket om personlige problemer. Å bli tildelt en slik ansvarsrolle hvor man skal kunne drøfte vanskelige personlige temaer med elever, kan ses som en enorm tillitserklæring. På en annen side kan dette utgjøre en belastning for den enkelte. Å være underlagt taushetsplikt for deretter å skulle måtte snakke med elever som har det vanskelig, innebærer et enormt ansvar. Muligens ser elevstipendiatene på dette som en læringsarena hvor de må fungere som omsorgsperson og takle situasjonen, men det ligger en klar utfordring i å forberede elevstipendiatene på å mestre de situasjonene som kan oppstå. Det kommer ikke fram i forskningsmaterialet hvilken grad av veiledning og forberedelse til rollen som «hobbypsykolog» de opplever. Farene ved at elevstipendiatene tillegges en slik rolle er mange. Taushetsplikten hindrer at de ulike situasjonene om de spesifikke tilfellene kan tas opp til diskusjon. Dette kan ses som en utfordring elevstipendiaten og folkehøgskolen sammen står ovenfor. I hvilken grad folkehøgskolene selv er klar over dette, kommer ikke fram i forskningsmaterialet.

Det tydeligste symbolet på at folkehøgskolene viser sine elevstipendiatere tillit, er gjennom overrekkelsen av nøkler til folkehøgskolens område. Dette uttrykker elevstipendiatene selv som den mest konkrete og håndfaste handlingen som er tegn på tillitserklæring fra folkehøgskolens side. Ironisk nok er den viktigste symbolske handlingen på tillit basert på praktiske grunner. For elevstipendiatene har alle den felles

oppgaven at tidvis er de medansvarlige til å gå rundt på byggene for å hjelpe elever med ulike oppgaver, som det å låse dem inn på ulike rom som eksempelvis utstyrsboden, gymsalen eller musikkrommet. Likevel ses det som et stort privilegium og en enorm tillitserklæring å bli overrasket nøkler for elevstipendiatene. Slik beskriver en elevstipendiat sitt syn på overrekkelsen av nøkkelen:

*«Og så har jeg fått 1`er nøkkel som passer til alle dører på skolen. Skikkelig tillitserklæring.» («Preben»)*

To av elevstipendiatene uttrykker at de begge anerkjenner det å bli overrasket en nøkkel til folkehøgskolen som *selve symbolet* på den tilliten folkehøgskolen viser dem, noe som er i tråd med Grimens syn på tillit. Tillit og tillitserklæring var to begrep som enkelte elevstipendiat selv brakte opp i dagslyset og samtlige var innom tematikken. Dette viser hvordan de selv vektlegger tillit og ser på deler av sin rolle som en stor tillitserklæring. Elevstipendiatene har med mottakelsen av nøklene blitt vist den største tilliten folkehøgskolen kan vise dem. Nøkkelen er selve uttrykket og symbolet for at hele skolen er deres arena og at de er inkludert i den materielle og sosiale konteksten. På mitt spørsmål om hva elevstipendiaten tenker om å få overlevert nøkkel til byggene, svarer han slik:

*«Jeg synes egentlig det er bra. Det blir litt sånn at, det er på en måte en tillitserklæring, ja dem sier jo ofte at dem stoler på oss, men sånn sett har vi litt bevis på at dem stoler på oss» («Stian»)*

De løftes med dette opp fra elevnivå til å slutte sin identitet nærmere lærerne. For alle vet at det er ingen elever som har nøkler, «bare lærere». Rektorene vet at nøklene gir elevstipendiatene stor frihet. Dette er «Rektor Petters» ord:

*«De har mye større frihet enn alle andre elever. De har en nøkkel, de kan gå overalt.» («Rektor Petter»)*

Med stor frihet følger et stort ansvar. Elevstipendiatene har med overrekkelsen av nøkler til skolebyggene blitt gitt mye større frihet enn de øvrige elevene, som rektor her peker på. Videre skal jeg presentere hvordan elevstipendiatene håndterer denne friheten og tilliten de har blitt vist.

### 6.2.3 Den profesjonelle elevstipendiaten

Allerede under intervjuene var det trekk ved elevstipendiatenes væremåte som utmerket seg for meg. De fortalte hver sine historier og eksempler på hvordan de fungerer som elevstipendiat i hverdagen og hvordan de prøvde å fungere etter beste evne i rollen. Etter grundigere gjennomarbeidelse av forskningsmaterialet og analyse på første og andre nivå, har dette synet ikke forandret seg. Det virker klart at samtlige av elevstipendiatene trådte fram som en egnet elevstipendiat etter å ha blitt vist tillit gjennom å ha blitt utvalgt i seleksjonsprosessen og ved overrekkelsen av ansvarsområdet og nøkler til de ulike byggene. En slik oppførsel kan ses i lys av rolleteorien. Der har vi blitt presentert at forventninger kan være handlingsmotiverende (Garsjø, 2001). Elevstipendiatene viser tendenser til nettopp å påvirkes av de foreliggende forventningene som stilles til dem ved å bli betrodd med nøkler og ulike ansvarsoppgaver. Forventningene elevstipendiatene møter virker dermed til å påvirke deres væremåte til å handle i tråd med-, og oppfylle forventningene som stilles til deres oppførsel. Dette er nok et eksempel på at rosenthaleffekten skjer på bakgrunn av forventningene som stilles elevstipendiatene.

Å være elevstipendiat på folkehøgskole er å være i en rolle som utspiller seg til alle døgnetts tider gjennom hele uka. I motsetning til elevene får det større konsekvenser om de skulle gjort regelbrudd, ved at de ses som forbilder og skolens representanter. Dermed innebærer rollen som elevstipendiat mer enn de ansvarsområdene man er blitt tildelt eller å overholde regelverket på linje med elevene. Som et forbilde er elevstipendiatene i fokus til enhver tid og dette krever mye av den enkelte. Likevel mestrer de denne rollen godt, men det er tydelig at de selv ofrer til tider egen interesse for å opptre som en profesjonell aktør.

Allerede på starten av dagen - ved frokosten - nevner en av elevstipendiatene at han bevisst oppsøker elevene ute i kantinen og spiser frokost med dem, i den hensikt å vise seg fram som folkehøgskolens representant om morgenen. Som elevstipendiat har de mulighet til å sitte på personalrommet å spise, men flere velger å gå til kantineområdet for det er der de finner elevene. En slik innstilling om å sette egne interesser i bakre rekke er gjennomgående for flere av deltakerne. Ordet «profesjonell» var det han selv som brukte i beskrivelsen av sin tilnærming til rollen som elevstipendiat. Eirik J. Irgens er professor i ledelse og omtaler begrepet «*profesjonell*» i sin bok «*Profesjon og*

*organisasjon»* fra 2007. Her forteller han at ordet *profesjon* kommer fra latin og betyr yrke. I dag brukes begrepet profesjonell også som et adjektiv, når vi ønsker å fortelle at noen er dyktige ut over hva man kan forvente eller det gjennomsnittlige. Det fremvises med andre ord ferdigheter som ikke kan forventes av hvem som helst. Det er en slik betydning jeg legger i ordet når jeg benytter begrepet i denne oppgaven.

Flere av elevstipendiatene tar klare valg for å opptre profesjonelt. Det innebærer for eksempel at de møter opp på folkehøgskolens ulike fellesarrangement som kor, morgensamling og fellesvask, for å oppfylle sin rolle best mulig. De er selv av den oppfatning at det er viktig at de som folkehøgskolens representant møter opp om de i det hele tatt kan forvente at elevene skal gjøre det samme. Men ikke bare følger de opp folkehøgskolens regelverk og deres ansvarsområder, elevstipendiatene har også pålagt seg selv regler utover dette. Alkoholrikking med elevene i helgene utenfor folkehøgskolens område er noe som elevstipendiatene selv tar avstand fra uten at ledelsen stiller direkte krav om dette:

*«Som stipendiat har vi valgt å ikke drikke sammen med elevene. (...) vi går ofte på de samme stedene på byen, så kommer det noen elever så vet vi ikke helt hva vi skal gjøre. Litt sånn vanskelig det der.» «(Stian)»*

Sitatet er et eksempel på at elevstipendiatene selv har valgt å pålegge seg regler på toppen av skolens reglement, for å opprettholde en avstand til elevene. I teksten kan vi og se hvordan rollen følger dem til enhver tid, selv nattestid i helgene, når elevstipendiatene for lengst er ferdige som ansvarspersoner og er på nattklubb som privatperson, tenker de selv at de har en rolle å ivareta. En selvoppofrende rolle tar de på seg i enkelte situasjoner med den hensikt å være en bedre elevstipendiat. En slik innstilling kan vi se et eksempel på her:

*«(F): "Føler du at du tar valg for å bli en mer profesjonell stipendiat?" (L)<sup>12</sup>: Jeg tar noen bevisste valg ja. For eksempel det å ikke dra ut. Det er et bevisst valg. Det er ikke det at jeg ikke har lyst. Det hadde vært gøy og dratt ut iblant, men det gjør jeg jo fordi jeg ønsker å være en bedre stipendiat.» «(Lene)»*

En slik væremåte hvor rollens interesser settes foran egne er det flere eksempler på for flere av elevstipendiatene. Enkelte forteller at de velger å trekke seg vekk i større eller

---

<sup>12</sup> Forkortelse for elevstipendiat «Lene».

mindre grad unna fellesområdene på folkehøgskolen. Det i den hensikt å opprettholde en distanse mellom seg og elevene. En økt grad av sosial interaksjon ville kunne føre til et tettere forhold til elevgruppen og forventninger kunne med dette forandre seg. En viss avstand fra elevene anser dermed enkelte som viktige for å oppfylle de forventningene rollen som elevstipendiat gir. Rektorene uttrykker at forventningene bunner i lojalitet ovenfor folkehøgskolen, oppfølging av sine ansvarsområder og ikke misbruk av sin tillit. Ved å distansere seg fra noe man finner glede ved - som sosial interaksjon med elevene - for å opprettholde et best mulig forhold til rollen som elevstipendiat, er i denne oppgaven et eksempel på en profesjonell tilnærming.

Det kommer fram at elevstipendiatene i mange situasjoner og tilfeller strekker seg langt og kan legge egne interesser til side for å vise seg tilliten de er vist verdig. Dette er i sterk kontrast til rolleatferden enkelte tidligere uegnede elevstipendiater viste, som satte egne interesser først. Den profesjonelle elevstipendiaten pålegger seg altså mer ansvar og flere regler enn folkehøgskolen krever. Som allerede nevnt kan seleksjonsprosessen være en grunn for det. Ved at de blir forklart at de er utvalgt foran andre kandidater, og at det på bakgrunn av deres nye rolle stilles eksplisitte forventninger, opplever de det som avgjørende å etterleve forventningene. I sammenheng med at de har blitt vist tillit fra skolens side, oppleves det som såpass viktig å oppfylle forventningene som stilles både implisitt og eksplisitt, at flere av elevstipendiatene pålegger seg mer ansvar og selvpålagte forventninger enn hva ledelsen opprinnelig uttrykker. En slik tilnærming kan utgjøre en mulig fare ved at elevstipendiatene tidvis pålegger seg for mye ansvar og tar egne grep for en profesjonell oppførelse, noe som er en svært energikrevende tilnærming og totalt sett kan bli en negativ belastning. Forskningsmaterialet viser tendenser til at enkelte folkehøgskoler kan fristes til å tenke at elevstipendiatene kun skal være der ett år, så personen tåler da den ekstra belastningen en slik energitappende tilnærming krever. I «Lenes» situasjon er det tydelig at hun tar sin rolle alvorlig og setter elevene foran seg selv i flere tilfeller. Dette kan gå ut over henne selv. Hun har et sterkt elevfokus noe som antakelig henger sammen med ansvaret og profesjonaliteten hun tillegger sin rolle som elevstipendiat. Hun viser til et eksempel hvor elevgruppa skal sette opp en teaterforestilling. Selv har hun ikke har noe ansvar for dette, men velger å involvere seg når hun ser at elevene trenger hjelp. Som en konsekvens av involveringen dropper hun egne planer som å være i fysisk aktivitet og å koble av. Det er tydelig at hun sliter litt med å sette grenser for seg selv og trekke seg unna situasjoner



som krever hjelp selv om det ikke er hennes ansvar. Det framkommer ikke hvordan folkehøgskolen handler i slike situasjoner, men siden jeg på bakgrunn av forskningsmaterialet finner grunnlag for å forstå at hun opplever situasjonen som vanskelig og krevende, kan det tyde på at folkehøgskolen ikke gir tilstrekkelig veiledning til elevstipendiatene om fravær av rolleansvar.

Slike trekk hvor de viser seg som en seriøs aktør gjennom deres væremåte kan delvis komme av frykten for å miste tilliten de har blitt vist. De er alle veldig nøye med å ikke bryte noen grenser og opptatt av å følge reglene. Det nevnes at det er en viss frykt for å miste ansvaret man er gitt eller nøklene man har fått utlevert. En slik frykt trenger folkehøgskolene på ingen måte spille videre på eller ha som mulig trussel for å holde elevstipendiatene lojale mot sin ledelse. For tillit skaper tillit (Grimen, 2009). Ved at ledelsen viser elevstipendiatene den tilliten de gjør ved å ta dem inn i stipendiatorordningen, gi dem ansvar og stole på dem med nøkler, svarer elevstipendiatene med å vise seg tilliten verdig gjennom deres rolleatferd som profesjonelle aktører. Ledelsene stoler på sine elevstipendiater og har et felles syn på at denne ordningen basert på tillit fungerer for dem alle. Her er «Rektor Petters» utsagn om saken:

*«(F): "De får nøkler og har dermed tilgang til nærmest overalt. Har dette vært et problem?" (R-P)<sup>13</sup>: Nei, helt uproblematisk. Det håndterer de veldig profesjonelt.» («Rektor Petter»)*

Grunnene til at de opptrer profesjonelt er flere. Det nevnes at den profesjonelle tilnærmingen er et valg for å få mest mulig ut av året. Det er en rådende innstilling om at jo mer de legger i det selv, jo større utbytte vil de få. De finner det mer givende å identifisere seg med lærerne og da legger de selv på seg den innstillingen og profesjonaliteten læreryrket legger til grunn. Lærerrollen er tiltrekkende for dem alle fordi de finner den morsom og utfordrende. På en av linjene jobber nå læreren og elevstipendiaten i team, og har felles diskusjoner om gjennomføringen av undervisningen. En slik anerkjennelse av å bli sett på som en ressursperson gir følelsen av å bli verdsatt. De ønsker å vise seg tilliten verdig gjennom en seriøs innstilling til sin rolle. På denne måten fungerer den profesjonelle tilnærmingen som en katalysator for et

---

<sup>13</sup> Forkortelse for «Rektor Petter» - rektor ved «Bjørketunet folkehøgskole».

høyt læringsutbytte ved at de yter stor egeninnsats. For det virker som om elevstipendiatene føler de blir gitt mer ansvar og inkludert enda mer når de selv viser initiativ.

Den eldste elevstipendiaten «Asbjørn» uttrykker at han har en profesjonell tilnærming gjennom ønsket om å identifisere seg med høyt respekterte aktører for hans vedkommende - som tindeveiledere:

*«(...) tindeveileder, de som driver aktivt som yrke å føre folk i fjellet, de må ha litt sånn tilnærming til å kjøre sånn på ski som jeg kjører på ski. Fordi man ikke kan skade seg. Jeg synes det er litt tøft og artig. Og hvis man er i Alpene så prøver jeg å ha samme stil som de profesjonelle guidene da. At vi liksom er på hils, fordi vi har samme stilen da. Synes at det er litt artig.» («Asbjørn»)*

Den profesjonelle innstillingen har altså bakgrunn i ønsket om å identifisere seg med den rollen man selv verdsetter, som i hans tilfelle er tindeveiledere mens i «Lenes» tilfelle er mot egne tidligere elevstipendiater, som hun mente var svært dyktige. Begge disse elevstipendiatene uttrykker en *ideologisk* tilnærming til rollen som elevstipendiat. Det framkommer hvordan de selv identifiserer seg med anerkjente aktører og har internalisert deres verdier og rolleatferd. «Asbjørn» forteller at når han drar på tur med venner fra folkehøgskolen på fritiden som søndag ettermiddag, klarer han ikke helt å gå ut av den «lærerrollen» han selv beskriver den som. Han driver med oppfølging av teknikk og utførelse, han veileder og oppfører seg som en lærer, og mest av alt, så trives han med dette.

Utsagnet nedenfor bekrefter at flere av elevstipendiatene har en slik internalisert holdning til å være en profesjonell elevstipendiat.

*«En og annen gang når vi stenger her spesielt på fredager og lørdager så er det ikke alltid vi får beskjed om å ta en runde innom internatet, men det hender at vi gjør det allikevel, bare sånn.. fordi vi tenker at mest sannsynlig på en helg og kl. er 03.00 og folk kommer hjem fra byen og sånn, så er det greit å sjekke at folk holder kjefte.» («Stian»)*

«Stian» vitner her om en oppførsel og væremåte som kan vitne om internaliserte verdier og holdninger fra rollen som elevstipendiat. Å gå innom internatet på nattestid selv om de ikke har blitt bedt om det, for å skape ro og fremme folkehøgskolens verdier og regelverk, er et eksempel på det. Med dette utsetter de seg frivillig for risikoen for

konfliktsituasjoner i ønske om å stille opp og hjelpe de øvrige elevene som ønsker nattero. Dette viser igjen at det for elevstipendiatene er av stor verdi å vise profesjonalitet og ansvarsbevissthet i forvaltningen av egen rolle. Folkehøgskolen har i sine forberedelser av elevstipendiatene før skoleåret gjort klart hvilke forventninger de har til den enkelte. Kommunikasjonen av forventninger gjøres gjennom både skrevne og uskrevne regler. Den skriftlige kontrakten mellom elevstipendiaten og skolen er et eksempel på skrevne regler, mens observasjon av tidligere elevstipendiatere kan være et eksempel på uskrevne forventninger. Dermed er kommunikasjonen av forventninger både implisitt og eksplisitt uttalt. Elevstipendiatene må forholde seg til alle disse forventningene, i tillegg til sine egne ønsker og forventninger til rollen. «Preben» uttrykker at for han er kjennskap til skolens forventninger en viktig motivasjon for en profesjonell opptreden, noe som henger sammen med ønsket om å vise seg tilliten verdig. Dette er nok et eksempel på at forventningene som stilles kan være handlingsmotiverende for elevstipendiatene.

### **6.3 Rollekonflikt - Mellom barken og veden**

Under mine samtaler med elevstipendiatene var det ett tema som åpenbarte seg i alle intervjuene. Dette var vanskeligheten rollen som elevstipendiat innebærer i relasjon til ledelsen og andre elever. Elevstipendiatene uttrykker at de lever i en vanskelig balansegang mellom ulike forventninger som stilles dem. Det at de verken er elever eller lærere gjør rollen utydelig. De har elevstatus, men er samtidig noe mer enn elever. De har ansvar og plikter ovenfor folkehøgskolen og de får kompensasjon for dette arbeidet. Slik ordla en elevstipendiat seg når jeg spurte om deres rolle ved folkehøgskolen:

*«Vi er mer enn elever. Vi blir mellomting mellom elever og lærere.» («Stian»)*

Hans ordvalg viser at elevstipendiatene er noe annet enn de øvrige elevene. Dette framkommer gjennom deres ansvarsområder, nøkkelen de er betrodd med og de forventningene ledelsen stiller til dem.

Elevstipendiatene utgjør en minoritetsgruppe på folkehøgskolene. På samtlige av folkehøgskolene i undersøkelsen utgjør elevstipendiatene under åtte prosent av elevantallet og er dermed i kraftig undertall. Deres særegne rolle uten en klar tilhørighet

til de ansatte eller til elevene, kan dermed føles vanskelig. På to av folkehøgskolene utgjør elevstipendiatene hva jeg vil kalle «en gruppe i gruppen». Det har sammenheng med deres antall og mellomposisjon mellom de ansatte og elevene. For de har ikke status som lærer og har ikke rettigheter på linje med det øvrige personalet. De er tatt opp i et selvstendig og unikt undervisningsprogram - stipendiatorordningen - som innebærer ulike plikter og rettigheter. Den siste folkehøgskolen opplever ikke denne situasjonen - primært fordi det kun er to elevstipendiater tilknyttet skolen. Som en konsekvens av å være få, har disse lagt seg nærmere elevene i væremåte enn de andre elevstipendiatene i undersøkelsen.

Ved at de ikke har en klar rolletilhørighet verken blant elever eller ansatte, skapes en rollekonflikt for elevstipendiatene. Elevstipendiatene opplever at de møter begge typer rollekonflikt gjennom sin rolle som elevstipendiat. Dette er en problematikk som er felles for alle elevstipendiatene. De finner det vanskelig å balansere mellom å ha en lærerrolle som skal lede timer i det ene øyeblikket, og innta elevrollen på lik linje med de andre i det neste. Det er ikke selve arbeidsoppgavene som elevstipendiat de finner vanskelig, men utfordringene de opplever tilknyttet *rollen* som elevstipendiat. Sitatet nedenfor er hentet fra samtalen med en av elevstipendiatene:

*«Selve stipendiatrollen er jo vanskelig da. Jeg merker jeg jobber mye med den balansegangen mellom når er det du skal være lærerperson, når skal du være elev. Hvor kompis kan du være med elevene i forhold til fortsatt at du er skolens ansatt og er bundet til deres regler. Det er litt vrient (...)» («Vemund»)*

Her fortelles det om den multiple rollekonflikten som oppleves. Det nevnes utfordringen som oppleves gjennom å inneha ulike roller gjennom dagen. For elevstipendiatene utspiller flere roller i sin hverdag. De er elev i enkelte situasjoner og har læreransvar i andre. Rollen som elev tar med seg visse forventninger til en persons oppførsel og væremåte. Andre forventninger stilles til rollen som lærer. På denne måten stilles de ovenfor en konflikt mellom uforenelige forventninger til de ulike rollene de utspiller og opplever med dette en multippel rollekonflikt (Martinussen, 1984). Elevstipendiatene utspiller sin rolle mellom barken og veden. Gjennom hele skoleåret stilles det krav til at elevstipendiatene må innta og skifte mellom ulike roller. Denne vekselvirkningen elevstipendiatene opplever med å utspille ulike roller gjennom

skoledagen og skoleåret finner de vanskelig. Hvor vanskelig det er å oppfylle rolleforventningene som elevstipendiat er noe som alle uttrykker at de merker:

*«På en måte synes jeg det er litt tøffere enn jeg trodde kanskje. Å holde balansen mellom elev og lærer er ganske vanskelig da fordi du er på en måte en del av elevene men samtidig er du lærer (...)* («Lene»)

Rektorene er seg bevisst at balansegangen mellom de ulike forventningene som stilles er vanskelig:

*«Ja, det er vanskelig. Men det er et dilemma som utvikler dem.»*  
(«Rektor Gunnar»)

Uttrykket «mellom barken og veden» og at de «faller mellom to stoler» blir begge brukt av rektorer i undersøkelsen for å karakterisere elevstipendiatenes mellomposisjon. Det er tydelig at elevstipendiatrollen er en lite opptråkket sti så det er fortsatt usikkerhet rundt hvor veien går. Det er en uklar rolle elevstipendiatene har fått. Denne uklarheten forsterkes av at stipendiatordningen er en ordning som ikke har skikkelig fotfeste i folkehøgskoleverdenen. For ordningen vokste fram «nedenfra» uten en felles innføring for alle landets folkehøgskoler gjennom hjemler eller forskrifter (Abelsen, 2010). Selv den dag i dag er det få felles regler som styrer gjennomføringen av ordningen og dette har gitt de ulike folkehøgskolene stor individuelt handlingsrom. Dermed er det store forskjeller skoler imellom hvordan stipendiatordningen gjennomføres, om skolen i det hele tatt har ordningen. De deltakende folkehøgskolene har alle noe begrenset erfaring med elevstipendiat. Ingen av skolene har hatt kontinuitet i driften av ordningen i mer enn fire år selv om enkelte skoler snart har hatt ti elevstipendiatkull. Dette har bakgrunn i at det enkelte år ikke har vært opptak til ordningen. Dette er noe folkehøgskolene selv styrer. Ved at ordningen er et tilleggsprogram utover de fastsatte linjetilbudene og folkehøgskolene har begrenset erfaring med gjennomføringen, har dette påvirket rammene rundt ordningen og rollen som elevstipendiat. Så tydeligheten av hvordan rollen skal utspilles virker noe uklar. Dette er med på å gjøre det vanskelig for elevstipendiatene å finne sin plass mellom elevene og de ansatte.

Rektoratet er oppmerksomme på at elevstipendiatene kan oppleve rollekonflikt. En rektor uttrykker at han mener elevstipendiatene selv har vært veldig oppmerksomme på rollekonflikten som kan oppstå og har selv tatt forebyggende grep om dette. Med unntak

av én, kan jeg ikke gjennom mine samtaler med de nevnte elevstipendiatene fange opp at de har gjort egne grep for å forebygge rollekonflikter. Ved at de samme elevstipendiatene uttrykker at de finner rollen vanskelig, kan dette vitne om at eventuelle grep som er gjort ikke finnes tilstrekkelige. Rollen oppfattes dermed fortsatt som en balansegang mellom lærerverden og elevverden med alle de forventninger det måtte medføre. Kun én elevstipendiat fortalte i våre samtaler hvordan han selv hadde avklart ovenfor elevene hvordan han vil agere ved eventuelle regelbrudd som måtte finne sted. Her er det tydelig at han setter pliktene og forventningene rollen som elevstipendiat gir *over* de forventningene som følger med rollen som venn eller bekjent. Han vil følge opp regelbrudd. Et slikt standpunkt viser ikke bare hans profesjonelle tilnærming, men er også et forebyggende tiltak som hjelper han i å ta standpunkt dersom situasjonen oppstår. Her følger et praktisk eksempel på en rollesettkonflikt en elevstipendiat selv tok opp:

*«Problemet er hvis de begynner å krangle. En av stippene<sup>14</sup> har ved flere anledninger fått den "kom igjen a, vær litt kompis a" (...). Den kan og oppstå, så det er en kjip situasjon for oss, men igjen mener jeg at hvis de ikke skjønner at vi ikke kan ha folk som har drukket på skolen - det er jo en SKOLE - da får dem skyld seg selv litt altså.» («Stian»)*

Eksemplet ovenfor illustrerer hvordan elevstipendiaten blir stilt ovenfor både forenelige og uforenelige forventninger i denne situasjonen. På den ene siden er han vitne til et regelbrudd og som en elevstipendiat er han ansvarlig for å innrapportere hendelsen til ledelsen. Dette er en forventet oppførsel fra ledelsens side. På den andre siden har vi elevene som henvender seg til han som en venn og stiller med et nytt sett forventninger til elevstipendiaten. Ved at de er venner uttrykker de en forventning om å kunne bli behandlet på en favoriserende måte som er annerledes enn om det var en ukjent voksenperson som så regelbruddet. Når slike forventninger stilles av sine jevnaldrende, kan det være svært vanskelig å si nei og på den måten risikere å distansere seg ytterligere fra elevene. Eksempelet illustrerer klart fordelene det kan være å ha avklart hvordan man vil reagere og forholde seg til ulike situasjoner. Når elevene har blitt advart i forkant hvordan regelbrudd vil følges opp at elevstipendiaten, virker det som

---

<sup>14</sup> Både den bestemte formen «stippene» og den ubestemte formen «stipper» er en forkortelse for elevstipendiatene.

det kan være noe lettere å handle upåvirket av situasjonen. Sitatet understreker nettopp dette:

*«Ofte så synes stipper at det er et problem. I sånne situasjoner må de si ifra om folk de anser som gode venner. Jeg synes ikke det er et problem, for folk bør skjønne at det er min plikt (...).» («Stian»)*

Mellom linjene skinner det igjennom at de øvrige elevstipendiatene ikke har vært like klar ovenfor elevgruppen med å definere sin rolle i fellesskapet. De som *ikke* har avklart sin rolle ovenfor elevene finner rollekonflikten vanskeligst. Dette kan vise til at tiltaket å klargjøre sin rolle ovenfor elevene og personalet kan være med på å forebygge utfordringer knyttet til rollekonflikt.

Folkehøgskolene er klar over at elevstipendiatene lever i et grenseland mellom elevene og lærerne, noe som gjør det interessant å se nærmere på hvilke tanker og virkemidler folkehøgskolen har, for å avklare elevstipendiatenes rolle. Arbeidet med rolleavklaring og forebygging av rollekonflikt foregår hovedsakelig gjennom veiledning av elevstipendiatene. Gjennom ukentlige felles samtaler diskuteres ulike tema og egen praksis er oppe for refleksjon. I dette forumet er også rollekonfliktproblematikken tatt opp. Rolleklarhet og avgrensede rolleforventninger anses som helt avgjørende for å kunne fungere i rollen. Abelsen poengterer at rolleavklaring for elevstipendiatene er et viktig tema som bør komme i en tidlig fase av skoleåret (2010:7). Han forteller videre at rollen bør tematiseres i flere sammenhenger for å dekke de ulike relasjonene rollen innebærer. Han nevner relasjonen mellom rektor og elevstipendiat, mellom linjelærer og elevstipendiat og mellom øvrige ansatte og elevstipendiat. Gjennom analysen fremkommer det at det å avklare elevstipendiatenes rolle ovenfor elevene, kan være like viktig. Dette er med bakgrunn i at elevstipendiatene selv uttrykker at fire av de fem ville karakterisert seg som lærer og ikke elev dersom de måtte plassere seg i en av disse gruppene. Så selv om de har status som elev, ser de ikke nødvendigvis på seg selv som elever. To av folkehøgskolene har diskutert elevstipendiatenes elev/lærer-tilhørighet tidlig i skoleåret. Ved å ha en felles diskusjon og forståelse om hva rollen innebærer og ikke innebærer, skaper dette en felles plattform for elevstipendiatene. Ved at alle har samme utgangspunkt og forståelse om sin rolle kan det være lettere å takle vanskelige situasjoner.

#### **6.4 Internatet - en praktisk og symbolsk betydning**

Gjennom folkehøgskoleloven fra 2002 er det lovmessig festet at skolens internat er definert som en læringsarena. Haddal og Ohrem (2011:25) viser til at læringsopplegg rettet mot konflikthåndtering og fellesskapsbygging er noe som naturlig kan legges i tilknytning til internatlivet. Forskrift til lov om folkehøgskoler § 6, presiserer at på langkurs skal internatet legges inn i den totale skoleundervisningen. Samtidig er det et krav om at minst 80 % av elevene må bo på internatet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med dette er formålet å sikre folkehøgskolens unike læringsarena som en internatskole.

Det er vanlig at de aller fleste elevene bor på internatet (Haddal & Ohrem, 2011:200). Den vanligste boformen er i dobbeltrom, men enkelte folkehøgskoler har og noen enkeltrom for sine elever. En rektor uttrykker at enkeltrommene forbeholdes til enkelte elever som finner det svært vanskelig å bo med sin romkamerat. Elevstipendiatene i undersøkelsen hadde noe forskjellig boforhold i sitt år som elev. En person hadde enerom, mens en annen bodde på et mindre internat forbeholdt deltakerne på en spesifikk linje. Undervisning her la opp til en noe annerledes døgnrytme enn de øvrige elevene. Dette var bakgrunnen for denne løsningen. De tre øvrige elevstipendiatene hadde alle bodd på dobbeltrom på folkehøgskolens største internat. Disse karakteriserer rommene som små og noe trangt. Felles har de og at de ser tilbake på internattiden som lærerikt ved at de ble satt sammen med en tilfeldig person og lærte denne personen godt å kjenne over tid. En uttrykker at hun antakelig ikke ville snakket så mye med personen som ble romkamerat dersom de ikke hadde blitt plassert sammen, fordi de var ulike typer. Men siden de bodde sammen ble de godt kjent og ble gode venner.

Ingen av elevstipendiatene bor nå samme sted som de bodde som elev. Alle bor sammen med de øvrige elevstipendiatene på folkehøgskolen i en felles leilighet tilbaketrasket fra internatet hvor elevene bor. Her har de hvert sitt rom og deler felles stue, kjøkken og bad. En rektor trekker fram et oppgradert botilbud som en liten påkjønning som ligger i pakken som elevstipendiat:

*«Du er faktisk 16 stykk som står i dokø og dusjkø. Det har du gjort ett år og kanskje du kan... bli litt oppgradert. Siden vi har mulighet for det.»*  
(«Rektor Thomas»)



Det virker som rektorene er ganske sammenfallende med at det er en tanke om at et oppgradert botilbud kan virke positivt for rekrutteringen. Slik virker det nødvendigvis ikke til å være.

Når jeg spør elevstipendiatene om viktigheten av et oppgradert botilbud for å bli elevstipendiat, karakteriserer fire av fem dette som uviktig. Sistemann som uttrykker at et oppgradert botilbud er essensielt for han, er den eneste elevstipendiaten som også var elevstipendiat i fjor og er dermed kjent med eventuelle fordeler ved et oppgradert tilbud. Kjennskap til hvilke fordeler det har med å bo adskilt fra elevene kan muligens prege svaret hans. Samtidig er han den eldste elevstipendiaten og er markant eldre enn gjennomsnittsalderen ved folkehøgskolen sin, noe som også kan påvirke han til å distansere seg fra tanken om å bo med de andre elevene. De andre svarer at dette ikke hadde noe å si for deres avgjørelse og én elevstipendiat uttrykker og at han ikke var klar over at de skulle få dette oppgraderte botilbudet som elevstipendiat. Han forventet å bo et nytt år på internatet sammen med elevene. Dette kan indikere at et bedre botilbudet ikke er en avgjørende faktor for å beslutte å bli ett år til, spesielt dersom man tidligere ikke har innehatt rollen som elevstipendiat.

#### **6.4.1 Elevstipendiatboligen som fristed**

Det som derimot viser seg gjennom tolkningen av teksten og samtalene er betydningen det oppgraderte botilbudet har på hverdagslivet til elevstipendiatene. Det er hovedsakelig ikke oppgraderingen av et eget kjøkken eller bedre tilgang på dusj og toalett som merkes med å ha egen leilighet. Det de tar opp er det *fristedet* leiligheten representerer for dem. Her kommer et sitat som beskriver situasjonen:

*«Som stipendiat kunne jeg egentlig ikke tenke meg å bo på internatet sammen med elevene. For det første så hadde vi aldri kunne kommet oss unna elevene. Noen ganger trengs det for det er jo litt mer belastning på oss sånn elevmessig. Det er mange som er masete på oss og det er mange som sliter med ting og vil snakke, så det er greit å få litt avstand fra det.» («Stian»)*

Denne elevstipendiaten var i utgangspunktet positiv til å bo ett år til på internatet med elevene, basert på hvordan han opplevde dette selv som elev. Han opplevde det å bo på internat som topp og kunne gledelig bodd på internatet igjen som elev. Men som det framkommer, er situasjonen annerledes når de nå har rollen som elevstipendiat. Elevstipendiatene kan ikke tenke seg å bo på internatet som elevstipendiat, fordi de

trenger å komme seg unna jobben, unna elevene, og kunne legge fra seg rollen som folkehøgskolens representant. Dette er et avgjørende og viktig fellestrekk samtlige av elevstipendiatene deler. De har alle et behov for å kunne trekke seg bort fra elevene og fra forventningene som er tilknyttet deres rolleatferd som elevstipendiat. Det ses dermed som essensielt at de kan trekke seg unna i egen leilighet med distanse fra elevene. En elevstipendiat forteller at han de første to månedene gikk til fellesarealene, som tv-stua, for å slappe av. Dette har han nærmest gått bort fra nå. Nå drar han hovedsakelig til leiligheten for å koble av. Dette er han slettes ikke alene om. Flere elevstipendiatere viser til samme oppførsel ved at de tidvis bevisst unngår elevområder for å trekke seg unna elevene når de har fri. Samtlige gir uttrykk for et økende behov for å trekke seg mer unna når de først har mulighet. For dagene er lange og det oppleves som slitsomt å bli kontaktet av elevene og spurt om hjelp når de ikke har ansvaret, men fri tid. Elevstipendiatene var ikke klar over at belastningen ville føles så stor til tider. Dette er en grunn for at de ikke anså det oppgraderte botilbudet som avgjørende før på et senere tidspunkt når de hadde fungert som elevstipendiat over tid. Nå er det tydelig at leiligheten representerer et viktig fristed for elevstipendiatene. Slik beskrives deres tilbaketrukne og egne bosted både som symbolsk og praktisk svært viktig:

*«(...) vi har muligheten til å trekke oss vekk. Bare slappe helt av og ikke prøve å tenke på å være profesjonell på noen som helst måte når vi er her oppe i leiligheten.» («Vemund»)*

Leiligheten representerer et fristed. Et fristed hvor de kan gå ut av rollen som elevstipendiat. Hvor de kan legge igjen forventningene og rolleatferden ved døra og være helt og holdent seg selv. Her er det ene stedet de kan snakke fritt om elever eller hva de måtte ønske, oppføre seg upassende og ikke måtte forholde seg til forventninger både fra ledelsen og elevene. Her stiller de heller ikke de samme krav til seg selv om en profesjonell væremåte. Flere uttrykker at det er kun her de kan puste ut. På denne måten utspiller elevstipendiatenes leilighet seg som langt viktigere enn den fysiske oppgraderingen i seg selv og har større verdi enn ledelsen og elevstipendiatene antakelig innser ved skolestart. For ingen unntatt den ene elevstipendiaten som var elevstipendiat i fjor så dette behovet komme da de startet. Muligheten for å kunne legge fra seg rollen gjennom et eget sted å bo blir et stadig større behov utover skoleåret, da de blir kjent med hvordan det oppleves å være elevenes og ledelsens bindeledd. Dette forteller samtidig at elevstipendiatene ikke er godt nok forberedt på hva som kreves av dem som

elevstipendiat. Det er en tøffere og mer krevende rolle enn hva de sier de var klar over i forkant.

Min antakelse var at adskillelsen mellom elevenes internat og elevstipendiatenes leilighet kunne medvirke til distanse mellom elevstipendiatene og elevene på en negativ måte ved at de kanskje ikke ville føle samhørighet i elevgruppa. Da jeg spurte om dette var tilfellet, sa samtlige nei og mener at de uten problem kan oppsøke elever og elevaktiviteter til enhver tid dersom de ønsker det. De føler seg på ingen måte ekskludert eller fremmedgjort ovenfor elevgruppa grunnet deres tilbaketrunkne boforhold. Derimot snakker de med en felles stemme når de uttrykker en klar positiv effekt at leiligheten er markant adskilt fra elevenes internat. Ved at leiligheten ikke har umiddelbar tilknytning til elevenes internat, hever dette terskelen for elevene til å henvende seg til elevstipendiatene når de oppholder seg i boligen og ikke i fellesarealene. På de ulike folkehøgskolene er plasseringen av elevstipendiatenes bolig litt forskjellig. Ved to av folkehøgskolene er leilighetene plassert i selvstendige hus uten tilknytning til elevenes internat, mens i en folkehøgskole er leiligheten i en annen etasje men i samme bygg som elevenes internatrom.

Da jeg spurte om bakgrunnen for at elevstipendiatene bor et annet sted enn elevene var utsagnet nedenfor svaret jeg fikk av den ene rektoren:

*«Rett og slett elevantallet. (...) vi er godkjent for 90 elever, med stipendiatene så har vi 109. Vi har seks leiligheter i skolebygningen hvor det da bor ansatte i to, så det er bare et spørsmål om å utnytte boligkapasiteten. Hvis vi hadde kapasitet i internatet hadde vi muligens lagt dem der.» («Rektor Gunnar»)*

Tanken om et oppgradert tilbud kom i takt med frigitt plass på tunet. Utviklingen har blitt at lærerne ikke lenger nødvendigvis bor i lærerleilighetene tilknyttet folkehøgskolen som tidligere (Abelsen, 2010). I takt med at elevantallet de siste årene har økt mer og mer, har internatet blitt fullt mens det er ledig kapasitet i leilighetene. Elevstipendiatene har alltid delt en leilighet på denne folkehøgskolen så lenge han vet om.

Det er en gjennomgående holdning fra de ulike ledelsene om å utnytte den ledige kapasiteten best mulig. Ved å tilby elevstipendiatene en felles leilighet utnytter de plassforholdene samtidig som dette representerer et oppgradert botilbud for dem. Det

som befester seg etter videre analyse er hva som blir sagt i den siste setningen i sitatet: «Hvis vi hadde hatt kapasitet i internatet hadde vi muligens lagt dem der». Dette viser at valget om å plassere elevstipendiatene i en tilbaketrukket leilighet fra de øvrige elevene ikke er en bevisst handling for å skape et skille mellom elevene og elevstipendiatene. Denne oppfatningen bekreftes i vår samtale like etterpå:

*«Det er ikke noe bevisst valg som ligger bak det at vi har plassert stipendiatene i... [leilighet]. Har ikke noen pedagogisk begrunnelse for det.»  
(«Rektor Gunnar»)*

Gjennom mine samtaler kom det fram at elevstipendiatene første ble klar over nødvendigheten av et botilbud som er tilbaketrukket fra de øvrige elevene etter at de selv har kjent rollen på kroppen. At dette er en innsikt som kommer etter hvert gjør det forståelig at ledelsen ikke er klar over dette.

Elevstipendiatene mener selv at det fysiske skillet mellom deres leilighet og de andre elevenes rom i tillegg til å være et fristed, har en viktig symbolsk funksjon. Det er et tydelig uttrykk på at elevstipendiatene ikke er som de andre elevene. De er noe mer. De har en annen rolle. Elevstipendiatene uttrykker at de tror elevene finner det lettere å forstå at de har en annen rolle, ved at de bor unna elevene på samme måte som lærerne gjør. Enkelte av elevstipendiatene mener at de adskilte boforholdene gjør at de lettere kan virke i rollen som elevstipendiat og kanskje få mer autoritet ved at det foreligger slik et klart fysisk skille. Så bostedet har en tydelig symbolsk effekt som kan brukes praktisk. Den kjente sosiologen Pierre Bourdieu utviklet og omtalte begrepet «*symbolsk kapital*» som en hvilken som helst egenskap som er slik at andre er i stand til å anerkjenne og gjenkjenne den ved at den utfører en form for virkning på avstand uten fysisk kontakt (1996:89). Deres bosted tilbaketrukket fra elevene mener de representerer en slik symbolsk effekt ovenfor andre signifikante aktører. Enkelte mener at elevstipendiatene ikke nødvendigvis ville hatt mindre autoritet hvis de bodde sammen med elevene, det kunne innebære at de måtte *jobbe mer for å skape og tydeliggjøre* dette skillet. Dette er fordi de ikke ville hatt den symbolske effekten et eget bosted gir dem i dag. På bakgrunn av hva som nå er sagt, er det tydelig at viktigheten og den sentrale rollen det oppgraderte botilbudet spiller, går langt utover at selve fasilitetene er oppgradert.

## 6.5 Skolens syn på elevstipendiatene

Bakgrunnen for at elevstipendiatene finnes hos de ulike folkehøgskolene i undersøkelsen er, som allerede nevnt, noe forskjellig. En av skolene hadde sin forløper til stipendiatorordningen allerede i 1998 ved at enkelte gjennomførte sin sivilteneste ved skolen som en miljøarbeider. På denne måten ble de sosialpedagogiske oppgavene delt på flere hender. En folkehøgskole forteller at stipendiatorordningen hos dem vokste nedenfra. Det var enkeltelever selv som tok kontakt med ledelsen og uttrykte et ønske om å bli ett år til. På denne måten ble ordningen opprettet. Skolens behov for å styrke arbeidet med elevmiljøet er felles for alle folkehøgskolene og ses på som den viktigste grunnen for å ha elevstipendiater den dag i dag.

Begrepet folkehøgskolene benytter for å omtale elevstipendiatene i folkehøgskolen er forskjellig. Selv de tre folkehøgskolene jeg var i kontakt med bruker ulik terminologi. Betegnelser som ble kjent for meg gjennom mitt arbeid med denne oppgaven var «stipendiat», «elevstipendiat», «miljøstipendiat» og forkortelsen «stipper». Abelsen (2010) karakteriserer stipendiatorordningen som en vill blomst i folkehøgskolelandskapet. En slik metaforisk framstilling støttes videre av Folkehøgskolerådets rundskriv 39/98 - *utredningen om stipendiatorordningen* fra 1998. Her kommer det fram at stipendiatorordningen vokste fram «nedenfra», uten grobunn i forskrifter eller regelverk. Det betyr at skolene selv tok initiativ til gjennomføringen av ordningen. Dermed utviklet denne rollen seg forskjellig ved de ulike skolene. Dette innebærer også bruk av ulik betegnelse om 2.års elevene. En slik ulik begrepsbruk kan bidra til misforståelser. I mitt arbeid med å kartlegge hvilke skoler som hadde elevstipendiater tilknyttet sin skole, skjedde nettopp det. Slik var mitt spørsmål formulert:

*«(...) sammen har vi utarbeidet hensikten med oppgaven til å omhandle stipendiatorordningen i folkehøgskolen. I den anledning lurere jeg på om dere har elevstipendiater tilknyttet deres skole?»*

Dette var svaret jeg fikk 6. september 2011 fra ledelsen ved en frilynt folkehøgskole beliggende på Østlandet:

*«Hei! På «Sola folkehøgskole<sup>15</sup>» deler vi ut stipend enkelte år, og da til utenlandske elever. De siste årene har vi hatt svært få utenlandske elever, kun*

---

<sup>15</sup> Fiktivt navn for å anonymisere den aktuelle folkehøgskolen.

*noen få europeiske. Delte ut et stipend i fjor, men vi har ingen stipendiater inneværende skoleår.»*

Sitatet ovenfor viser hvordan det ble en misforståelse mellom meg og den aktuelle folkehøgskolen ved at vi benyttet ulik terminologi for samme sak. De karakteriserer stipendiat som en elev som får ekstra tilskudd fra folkehøgskolen og det er fortrinnsvis snakk om utenlandske elever. Mitt spørsmål refererer til 2.års elevene med den unike rollen som et bindeledd mellom elevene og de ansatte. En slik praksis med bruk av ulik terminologi kan være med å svekke overføringsverdien av erfaringer mellom de ulike folkehøgskolene ved at de tillegger rollen ulik verdi på forskjellige områder. For til tross for en del felles retningslinjer for skolene i dag, kan det vises til store forskjeller i form av pedagogiske programmer og praktiske ordninger (Abelsen, 2010).

Det var én rektor i undersøkelsen som klart uttrykte at de hadde et bevisst forhold til deres valg av betegnelse på elevene som følger stipendiatordningen. Dette var hva han uttrykte i samtalene med meg:

*«Vi kaller det miljøstipendiater og det er helt bevisst. For deres primærjobb er å jobbe med elevmiljøet.» («Rektor Petter»)*

Her kommer det fram at de har et bevisst forhold til hvorfor de bruker begrepet «miljøstipendiater» om disse elevene. Navnet reflekterer ledelsens syn på deres rolle som 2.års elever. Deres oppgave er nærmest utelukkende å arbeide med det sosialpedagogiske arbeidet ved skolen. Det er en rådende tanke at det (kun) er en slik oppgave de er kvalifisert til. De to øvrige skolene bruker betegnelsen «stipendiat» om 2.års elever. De begrunner begrepsbruken med at det var den merkelappen som mange andre folkehøgskoler brukte og det er en tanke om at det gjenspeiler rollens posisjon som et bindeledd mellom elevene og de ansatte. En slik beskrivelse av elevstipendiatene distanserer dem ikke fra rollen som lærerassistent i en slik grad som betegnelsen miljøstipendiat gjør. Likevel framkommer det at to av rektorene vil karakterisere elevstipendiatene som elever om det skulle settes en merkelapp mellom elev eller lærer. Den siste folkehøgskolen har et annet perspektiv på elevstipendiatene og uttrykker dette slik:

*«Vi prøver i størst mulig grad å betrakte dem som lærere. De spiser lunsj sammen med oss, de er med på alle fellesmøter, de er med på alle*

*planleggingsmøter. På den måten vil vi nok betrakte dem som lærere.»*  
*(«Rektor Gunnar»)*

Elevstipendiatene selv virker nærmest litt fornærmet om de ville blitt sett på som elever av ledelsen. De uttrykker en utilfredshet og en følelse av å være nedgradert. Det er tydelig at de har en selvoppfatning som tilsier at de er noe mer enn elev dette året. Når jeg likevel ber dem ta standpunkt om å identifisere seg som lærer eller elev, er det sammenfallende at de elevene som har en ledelse som karakteriserer dem som elever, selv oppfatter seg som elev. Samme er det i motsatt tilfelle at de elevstipendiatene som får merkelappen lærer av sin egen ledelse, også definerer sin tilhørighet til lærerne. Her har jeg fått fram at det er en noe ulik praksis på hvilket syn folkehøgskolen selv har på sin egen stipendiatordning.

### **6.5.1 2.års elever med pedagogisk opplegg eller billig arbeidskraft**

Selv om folkehøgskolen snart har eksistert i Norge i 150 år er stipendiatordningen en ny arena. Med et begrenset sett av regler og retningslinjer om ordningen er det verdt å spørre seg hvordan forholdet mellom aktørene elevstipendiat og ledelse utspiller seg. Tidligere har det vært kjent at elevstipendiatene nærmest ble sett på som en billig arbeidskraft. Dette er en rektors egne ord om stipendiatordningen før og nå:

*«Vi har nok og føler nok i dag at vi har et større ansvar - dannelsesansvar for stipendiatene - enn vi hadde tidligere. Tidligere så vi dem kanskje mer som billig arbeidskraft.»* («Rektor Gunnar»)

Her innrømmer skolen å ha et større ansvar ovenfor elevstipendiatenes utbytte av sitt 2. år enn hva som var tilfellet tidligere. Elevstipendiatene skal lære noe og utvikle seg gjennom året. Det tidligere perspektivet på 2.års elever som billig arbeidskraft har forandret seg. Dette er tydelig når man ser på oppbygningen av stipendiatordningen i dag. Gjennom veiledningstimer, utfordrende og tilpassede arbeidsoppgaver og lovfestet rett til en individuell læringsplan ligger forholdene til rette for en vinn-vinn situasjon hvor skolene får styrket det sosialpedagogiske arbeidet mens elevstipendiatene får utvikling og læring.

Som vi har sett, oppgir elevstipendiatene muligheten for læringsutbytte som en viktig grunn til å søke stipendiatordningen. Læringsutbyttet de forventer å få gjennom rollen som elevstipendiat er avgjørende. Samtlige av elevstipendiatene finner det imidlertid

vanskelig å presisere med konkrete ord og eksempler hva de har lært og kommer til å sitte igjen med som læringsutbytte etter endt år. Etter noe tid nevner enkelte lærererfaring, innblikk i skolens struktur og organisering, generell erfaring - som livserfaring, ledererfaring og personlig utvikling - som viktige læringsområder. Andre elevstipendiater viser til en del av de samme læringsområdene, men nevner også det å leve og samarbeide med andre, og det å ta hensyn. Jeg merket meg at elevstipendiatene fant det utfordrende å svare på spørsmål om hva de har lært og kommer til å sitte igjen med etter skoleårets slutt. I lys av at de har en klar oppfatning om å ikke gjenoppleve året som elev, men forventer et år med høyt læringsutbytte, viser deres vansker med å oppgi konkrete læringsmål et misforhold. Dette får meg til å sette spørsmålsteget ved kommunikasjonen av læringsmålene til elevstipendiatene og i hvilken grad disse gjøres eksplisitt for elevstipendiatene selv.

Folkehøgskolen plikter å gi elevstipendiatene et skoletilbud som ikke er en kopi av det første året deres. Dette kan løses på flere måter (Abelsen, 2010):

- 1) Skolen oppretter en selvstendig lederlinje hvor 2.års elever får tilbud om elevstatus og har praksis på egen skole.
- 2) Elevstipendiatene må følge en ny linje. Han eller hun inntar her en tradisjonell elevrolle og linjelærer forholder seg til elevstipendiaten deretter.
- 3) Deltakelse på samme linje som året før. Nå blir elevstipendiaten linjelærers assistent/lærling. For å tilfredsstille kravet om «ny undervisning», må det utarbeides en individuell læringsplan for denne eleven.

Alternativ 3 er hva samtlige av elevstipendiatene i undersøkelsen følger, og er mest utbredt i folkehøgskolen i dag (Abelsen, 2010). Det kommer her spesifikt fram at skolene skal utarbeide en individuell læringsplan for den enkelte elev. Mitt forskningsmateriale viser at dette ikke kan sies å være tilfellet. Ved samtlige av folkehøgskolene er det utarbeidet en skriftlig kontrakt mellom elevstipendiaten og folkehøgskolen. Dette kan ses på som et tiltak mot en individuell opplæringsplan for



den enkelte. Men etter nøyere gjennomlesning av de to avtalene som er overgitt meg, finnes disse utilstrekkelige for et slikt formål. Dokumentene preges av en konkretisering av elevstipendiatens ansvar og plikter ovenfor folkehøgskolen. I den grad et læringsutbytte nevnes, omtales dette generelt eksempelvis ved at «*elevstipendiaten gis mulighet til å fortsette og forsterke sin personlige utvikling personen hadde som elev.*» Det kommer ikke fram hvilke målsetninger som er utarbeidet for å fremme og sikre at dette oppnås. Det kan stilles spørsmål ved om folkehøgskolene, ved at de mangler konkrete læringsmål for elevstipendiatene, står i fare for å kunne behandle dem tilfeldig og uten retningslinjer. Faren er at «dagsbehovet» for ekstra hender overgår det konkrete læringsopplegget elevstipendiaten har krav på, og læringen blir et biprodukt av de ansvarsoppgaver som elevstipendiaten settes til å utføre. Forskningsmaterialet gir ikke et entydig svar på om dette er tilfellet, men slike tendenser ble jeg glimtvis opptatt av i analyseprosessen.

En av rektorene uttrykker at han er klar over at det mangler læringsmål og at dette er en svakhet ved stipendiatordningen. Slik ordla han seg i vår samtale om dette:

*«(F): "Er det noen konkrete læringsmål som er fastsatt i forhold til elevstipendiatene?" (R-T)<sup>16</sup>: Nei, det er vel kanskje det som er svakheten med opplegget vårt så langt at dette her med konkretisering av læringsmål og oppfølgingen for å få til det (...) Vi har ikke egne læringsmål. Vi har læringsmål for elevene på de enkelte linjene men vi har ikke egne læringsmål for stipendiatene.» («Rektor Thomas»)*

Manglende læringsmål mener jeg kan ses som en svakhet ved ordningen på bakgrunn av min forforståelse. Først og fremst er de pliktige til å utarbeide dette for den enkelte elevstipendiat. Hensikten er at elevstipendiatene skal ha klare målbare kompetansemål som man jobber imot. Ved at dette ikke foreligger, har man ingen bevisst hensikt eller kontroll på hvilken læring som oppnås gjennom rollen som elevstipendiat. Man har videre en svekket mulighet til å iverksette tiltak eller justeringer for å sikre seg at læringsmålene oppnås. Dermed kan all læring sies å være et biprodukt av de ansvarsområdene de er tildelt, og ikke mer enn en tilleggseffekt. Når folkehøgskolen plikter å utarbeide læringsmål i henhold til gjeldende regelverk, kan det ses på som en alvorlig mangel når dette ikke foreligger. Gjennom utarbeidede læringsmål kan

---

<sup>16</sup> Forkortelse for «Rektor Thomas» - rektor ved «Ulvesund folkehøgskole».

fremtidige elevstipendiater se hva de kan forvente å lære og hvilken kompetanse de vil sitte igjen med etter endt år. Læringsmålene vil og kunne fungere som fyrstårn veiledningen kan navigere etter for å utvikle elevstipendiaten, som også er folkehøgskolens ressursperson, i ønsket retning. Elevstipendiatene har oppgitt at et høyt læringsutbytte er en viktig grunn for å bli elevstipendiat. Utarbeidelsen av læringsmål kan være med å kvalitetssikre en slik måloppnåelse, slik vi finner i den øvrige offentlige skolen. På samme måte kan mangelen på konkrete læringsmål for den enkelte svekke dette arbeidet. Siden ordningen ikke gir utbytte i form av et vitnemål eller studiepoeng, er kompetansen de kan tilegne seg gjennom rollen det de vil sitte igjen med. Når da ikke dette konkretiseres, kan det fra skolens side vitne om en holdning av manglende profesjonalitet ovenfor selve ordningen og etterdønninger av perspektivet om billig arbeidskraft kan sies å fortsatt være til stede. «Rektor Thomas» innrømmelser av en slik svakhet ved deres gjennomføring ovenfor elevstipendiatene, tyder på en god refleksjon rundt deres egen stipendiatorordning og læringsvillighet for å videreutvikle ordningen.

Abelsen (2010:4) mener at enkelte skoler har gjort seg avhengig av elevstipendiatene. En rektor i undersøkelsen hevder selv også dette under våre samtaler, gjennom å si følgende:

*«Vi er ganske bevisst på at de i utgangspunktet ikke er lærerassistenter. Det skjer jo det og, men de skal ikke være en billig arbeidskraft. Og det mener jeg det er mange skoler som misbruker elevstipendiatene eller miljøstipendiatene til.» («Rektor Petter»)*

Folkehøgskolene i undersøkelsen nyter godt av elevstipendiatenes arbeid. De fungerer som en reserveløsning og bidrar til at hjulene går rundt. Under mitt ene intervju på en av skolene ble vi avbrutt underveis av en annen elevstipendiat. Han fortalte deltakeren jeg intervjuet at han nettopp hadde fått beskjed om at en lærer var syk og at de nå fikk ansvaret for å ta over hans undervisningstimer denne dagen. Dette er et eksempel på hvordan elevstipendiatene fungerer som et sikkerhetsnett for de ulike skolene. Det virker som en usagt filosofi at «hvis ikke plan A er mulig, har vi elevstipendiatene som plan B». Dette er noe skolene selv virker klar over.

Ingen av folkehøgskolene mener de er avhengig av stipendiatorordningen eller elevstipendiatene for deres drift. Ved at folkehøgskolene kun har hatt disse ordningene i

forholdsvis kort tid, totalt mellom fire og ni år, mens de har alle vært driftet i over 40 år, er det hold i et slikt standpunkt. Likevel har utviklingen vært at det er flere og flere elever i folkehøgskolen og samtlige av skolene nevner at de har sett en økende utvikling i elevantallet de siste årene. Dette innebærer og at det kreves mer oppfølging på det sosialpedagogiske arbeidet. Abelsen spør i sitt dokument om det er stipendiatorordningen som har «reddet» folkehøgskolen som sosialpedagogisk institusjon (ibid.). En rektor uttrykker at han mener skolen ikke er avhengig av sine elevstipendiater og at de ville klart seg uten. For antall ansatte og skolens arbeidsoppgaver er ikke lagt opp på bakgrunn av å ha elevstipendiater. Lærerne har mye sosialpedagogisk arbeid i sin arbeidsplan. Så skolens drift ville klart seg uten de ekstra hendene. Men det er en klar felles oppfatning blant samtlige av rektorene at elevstipendiatene spiller en viktig rolle i skolens daglige arbeid. Slik ordlegger en av rektorene seg når jeg spør hvordan det ville blitt om skolen ikke hadde noen elevstipendiater ved neste skoleår:

*«Det hadde blitt mye vanskeligere. Det hadde blitt mye vanskeligere. Fordi de er en slags, de liksom fyller en sånn jobb som ikke kan defineres som jobb men som bare er der og.. ja. De bare er der og gjør en type innsats som på en måte ikke kan måles med penger som bare viser seg i miljøet. Det blir rett og slett en bedre skole av det.» «(Rektor Petter)»*

De deltakende skolene i undersøkelsen har et varierende antall elevstipendiater. Skolen med færrest har to mens skolen med flest har hele ti. Å miste ti elevstipendiater som har ulikt ansvar for å styrke det sosialpedagogiske opplegget vil være dramatisk. Rektor forteller selv at skolen har et tett program med hele tre ulike valgfag hver dag unntatt onsdager. Det er elevstipendiatene som har ansvaret for valgfagene. Det ville dermed blitt mange hull å fylle dersom elevstipendiatene ble borte. Dette er et inntrykk om uttales av elevstipendiatene selv. Her følger et slikt eksempel:

*«Jeg sier ikke at skolen ikke hadde gått rundt uten.. men det er mye som går glattere med oss er jeg overbevist om i hvert fall.» «(Stian)»*

Det er en implisitt tanke og oppfatning både blant elevstipendiatene og ledelsen at stipendiatorordningen utgjør en stor forskjell for den daglige driften av en folkehøgskole. Samtidig virker det å være et tett forhold mellom viktigheten elevstipendiatene er for skolens daglige drift og antall elevstipendiater ved skolen. Jo flere elevstipendiater det er, jo mer oppleves skolene å kunne gjøre seg avhengig av deres hjelp. Dersom

elevtilstrømmingen til folkehøgskolene fortsetter å øke, kan det hevdes at behovet for elevstipendiatene aldri har vært større. I lys av dette kan det sies at behovet for å se nærmere på stipendiatordningen er viktigere enn noen gang.

## 7. Avslutning

### 7.1 Oppsummering og avsluttende diskusjon

Folkehøgskolen ble satt under lupen i denne masteroppgaven, nærmere presisert elevstipendiatene i folkehøgskolen. Med bakgrunn i interne rundskriv, tidligere forskningsoppgaver, deltakernes utsagn og relevant teori, er følgende forskningsspørsmål forsøkt belyst:

- *Hvilke grunner oppgir utvalgte elevstipendiater til å bli elevstipendiat?*
- *Hvilke utfordringer opplever elevstipendiatene?*
- *Hvilket syn har ledelsen på elevstipendiatene?*

Jeg ønsker videre å presentere en oppsummering av de hovedfunnene som forskningsarbeidet har kommet fram til gjennom en ny-hermeneutisk tilnærming og fortolkning på første og andre nivå.

#### 7.1.1 Grunner elevstipendiater oppgir for å bli

Elevstipendiatene begynner på folkehøgskolen som 1.års elev på samme grunnlag som majoriteten av elevene som begynner gjør - for å tenke over hva de vil gjøre videre i livet (Lagerstrøm, 2001). Men grunnene for å bli nok et år på folkehøgskole - som elevstipendiat - skulle vise seg å innebære noe mer. Flertallet av elevstipendiatene uttrykker at de fortsatt ikke visste hva de ville gjøre videre med livet sitt da året som elev var over. Dermed ble året som elevstipendiat en mulighet for å gjøre hvileskjæret mellom videregående skole og videre studier eller arbeidsliv, litt lengre. En viktig grunn for at dette hvileskjæret igjen tilfalt et år på folkehøgskole, var deres store trivsel gjennom året som elev. Samtlige av elevstipendiatene uttrykte eksplisitt at de trivdes godt i folkehøgskolen.

Ved at de trivdes godt som elev, kunne en grunn for å bli, tenkes å være å gjenoppleve året på folkehøgskole. Men hele fire av fem elevstipendiater tok sterkt avstand fra tanken om å ville gjenoppleve året som elev. Det var flere grunner til ønsket om å ikke gjenleve elevåret. En forklaring var at de ikke ville sette sine gode minner fra folkehøgskolen som elev på spill. Sine medelever fra elevåret var nå borte og enkelte

mente det ikke ville blitt det samme med nye elever. Andre var klar på at året som elev har de hatt, nå vil de ha noe annet ut av tiden sin ved folkehøgskolen. De forventer og snakker om et læringsutbytte som elevstipendiat. Nesten alle fremmer en klar visshet om at de i år har en annerledes rolle enn da de var elev. Denne nye rollen - rollen som elevstipendiat - fører med seg et sett av forventninger, forventninger om å lære nye ting. Det å kunne prøve seg som lærer fremheves av mange som positivt og noe av det beste ved å være elevstipendiat. Samtlige sier at de kanskje kunne tenke seg å bli lærere senere og ønsker bevisst å bruke året som et praksisår hvor de kan få kjennskap til en lærers arbeidshverdag og det å lede klasser. En av elevstipendiatene forteller at muligheten til å prøve seg i lærerrollen er den viktigste grunnen til at han ble elevstipendiat. Sett under ett markerer ønsket om læringsutbytte og å bruke året som et praksisår med innblikk i lærerens hverdag den viktigste grunnen elevstipendiatene oppgir for å bli elevstipendiat.

Jevnt over tilbyr de ulike skolene forholdsvis like fordeler til sine elevstipendiatere. Forskjellene gikk litt på størrelsen på pengestipendiet elevstipendiatene får utbetalt månedlig og andelen de selv skal dekke i forhold til skolens og undervisningslinjens utenlandsturer. Samtlige skoler har og som vanlig praksis å dekke kost og losji og ha fravær av linjeavgift for elevstipendiatene. Den økonomiske kompensasjonen gjennom deres pengestipendiat, anses ikke som avgjørende for å bli elevstipendiat. Ved å ha status som elev og dermed motta borteboerstipend fra Lånekassen, åpnes den økonomiske friheten de føler de trenger. Likevel ble det ansett som et stort pluss med større økonomisk frihet sett i lys at de finner arbeidet tid- og energikrevende. Fraværet av linjeavgift derimot anses som essensielt for å vurdere i bli elevstipendiat. Ingen ville tatt seg råd til et nytt år ved folkehøgskolen om de måtte betale for dette.

Viktigheten av skolens verdistandpunkt er ikke fremtredende for noen av elevstipendiatene. Dette er i likhet med de øvrige elevene i folkehøgskolen, hvor skolens faglige profil er av størst viktighet for ønsket om å begynne der (Knutas & Solhaug, 2010:64; Lagerstrøm, 2001). Heller ikke skolens geografiske plassering i landet kan sies å spille en avgjørende rolle for elevstipendiatenes valg om å bli eller ikke. Skolene med en avsidesliggende beliggenhet ble av elevstipendiatene ikke oppfattet som isolerte ved at skolemiljøet kan sies å dekke de ulike sosiale behovene som de måtte ha. Den eneste elevstipendiaten som uttrykte at han ville være i nærhet til

en by, sa han var positiv til å delta på en folkehøgskole på en øde øy i ingenmannsland, men hans behov for enkelte fasiliteter gjennom sin idrettssatsing, krevde nærhet til spesielle områder.

### **7.1.2 Tillit - et nøkkelord**

Stipendiatorordningen kan ses som et lukket tilbud ved at ledelsen bestemmer hvem som blir elevstipendiater. Seleksjonsprosessen ved skolene er noe forskjellig, men alt i alt en grundig affære. En rektor sier rett ut at de håndplukker egnede elever. Å bli tatt opp i stipendiatorordningen er et tegn på tillit. Rollen som elevstipendiat innebærer ulike forventninger og forventninger kan være handlingsmotiverende (Garsjø, 2001). I elevstipendiatenes tilfelle virker dette å være tilfellet. Samtlige av elevstipendiatene har en rolleatferd som kan beskrives som profesjonell. Ved en klar lojalitet ovenfor ledelsen utfører samtlige av elevstipendiatene de pliktene og arbeidsoppgavene de har blitt gitt. De motiveres til dette gjennom de forventningene som foreligger tilknyttet rollen som elevstipendiat og gjennom ønsket å vise seg tilliten verdig. Den klareste erklæringen om tillit viser ledelsen gjennom overrekkelsen av en universalnøkkel til elevstipendiatene, som låser opp de fleste rom og bygninger tilknyttet skolen. Denne overrekkelsen virker det som samtlige opplever som stort og viktig.

### **7.1.3 Å falle mellom to stoler**

Noe av det vanskeligste med å være elevstipendiat, er å balansere mellom de ulike rollene en elevstipendiat tillegges og innehar. Ved å være elev i noen sammenhenger og lærer i det neste, føles det vanskelig å balansere mellom de forventningene som stilles. Elevstipendiatene opplever lett rollekonflikt, både gjennom uforenelige forventninger tilknyttet rollen som elevstipendiat og ulike forventninger tilknyttet rollen som elev og som lærer. Rollekonflikten er noe som er felles for samtlige av elevstipendiatene i undersøkelsen og som preger forskningsmaterialet i stor grad. Samtidig virker det som om problematikken vedrørende rollekonflikt ikke er diskutert nok i samtalen mellom ledelsen og elevstipendiatene til at de skal kunne føle de har nok trygghet på området. Problemer tilknyttet elevstipendiatenes rolle mellom barken og veden, er noe som flere uttrykker tar mer krefter enn de var innstilt på. Elevstipendiatene finner altså *rollen* som elevstipendiat vanskelig, gjennom forventninger knyttet til rolleatferd, rollekonflikt og gjennom en krevende hverdag. Likevel uttrykker samtlige at de ville tatt beslutningen om å bli elevstipendiat på nytt om vi skrudde tiden tilbake. Slik uttrykker den ene

elevstipendiaten seg da jeg spurte om han ville valgt å bli elevstipendiat igjen hvis han visste hva han nå vet om rollen:

*«Jeg hadde takka ja (...) uten tvil. Hadde de spurt om jeg ville vært her i 42 år så hadde jeg sagt ja... faktisk..» («Preben»)*

Dette er et uttrykk for en stor trivsel totalt sett i rollen som elevstipendiat og underbygger at flere tenker på læreryrket som en fremtidig karrierevei.

#### **7.1.4 Elevstipendiatenes leilighet - mer enn et bosted**

Ved samtlige av folkehøgskolene som deltok i undersøkelsen, hadde elevstipendiatene et felles bosted adskilt fra de øvrige elevene. Tanken var fra ledelsens side å kunne tilby en oppgradering for elevstipendiatene, gjennom at de bor i en egen leilighet med soverom, kjøkken, stue og bad uten tilknytning til elevene. Nødvendigheten av å bo borte fra de øvrige elevene er noe som både elevstipendiatene selv og ledelsen ikke virker klar over viktigheten av i det lange løp. For elevstipendiatene finner arbeidsoppgavene og ikke minst arbeidstiden krevende. Ved stadige henvendelser gjennom dagen og kvelden fra elever eller ansatte, utvikles det et behov for et fristed. Et sted hvor elevstipendiatene føler seg mindre tilgjengelig for tilfeldige forespørsler på sin fritid. I denne sammenheng spiller deres bosted en avgjørende del. Det fysiske skillet ved å bo tilbaketrukket fra elevene oppleves som et viktig symbolsk skille. De er mer enn elever. Den fysiske avstanden hever også terskelen for tilfeldige elevhenvendelser og leiligheten oppleves som et fristed. Her er den ene plassen hvor de ikke trenger å forholde seg til de forventninger som stilles fra elever og ansatte. Her behøver de ikke opptre med en god rolleatferd. Viktigheten av å kunne legge fra seg rollen ved dørstokken, «å kunne snakke dritt om elevene» - slik en elevstipendiat ordla seg - anses som et viktig og nødvendig pusterom for elevstipendiatene. Det skinner dermed igjennom i våre samtaler at deres bosted borte fra elevene har en mye større betydning og viktighet enn det oppgraderte tilbudet i seg selv.

#### **7.1.5 Skolens syn på elevstipendiatene**

Begrepet folkehøgskolene bruker for å omtale elevstipendiatene er forskjellig selv blant de tre utvalgte skolene. To av skolene bruker betegnelsen «stipendiat» med bakgrunn i at andre skoler brukte en slik terminologi. Den siste skolen uttrykte at de har et avklart forhold til sitt begrep. Hos dem omtales elevene i stipendiatordningen som



«miljøstipendiater», med bakgrunn i at deres hovedoppgave er å jobbe med elevmiljøet på skolen. Skolenes behov for å styrke det sosialpedagogiske arbeidet for elevene er felles for alle folkehøgskolene og ses på som den viktigste grunnen for å ha stipendiatorordningen i dag. Ordningen har utviklet seg i retning av å inneholde et mer omfattende pedagogisk opplegg for elevstipendiatene enn tilfellet var tidligere. Det innrømmes at tidligere kunne skolene ha tendens til å se elevstipendiatene som billig arbeidskraft. I dag foreligger det forskrifter og regler vedrørende elevstipendiatene. Samtlige av skolene har med sin metode for gjennomføring av stipendiatorordningen, et krav om å utarbeide individuelle læringsmål vedrørende den enkelte elevstipendiat (Abelsen, 2010). Dette viser seg å *ikke* være tilfellet ved noen av skolene. Ved at skolen forholder seg til læringsmålene utarbeidet for elevene på undervisningslinja, oppfylles ikke kravet om ny undervisning for de som er elevstipendiat ved samme linje som de var elev (ibid.). Selv om utviklingen har tatt viktige steg mot et pedagogisk opplegg for elevstipendiatene, viser forskningsmaterialet at veien fortsatt er lang. Få felles retningslinjer om elevstipendiatene foreligger i dag, noe som kan være med på å svekke erfaringsoverføringen skolene mellom ved at gjennomføringen har lokale forskjeller. Med bakgrunn i forskningsmaterialet lar jeg Abelsens påstand om at enkelte folkehøgskoler har gjort seg avhengig av elevstipendiatene, henge som et åpent spørsmål...

## **7.2 Nye spørsmål for veien videre**

Gjennom arbeidet med å belyse ulike grunner for at utvalgte ungdommer ønsker å bli to år ved folkehøgskolen, åpenbarte det seg like mange spørsmål som jeg fikk svar. Det kan ses som en kunst å begrense seg i en masteroppgave for jeg opplevde at det var lett å la seg bli revet med i spennende tematikk både om og utenfor mine forskningsspørsmål.

Når stipendiatorordningen i dag er styrt lokalt ved den enkelte folkehøgskole, åpner dette for mange spørsmål. Likheter og forskjeller i gjennomføringen har denne oppgaven så vidt vært borte i, men en grundigere analyse av de ulike gjennomføringsrutinene i folkehøgskolen i forhold til stipendiatorordningen, antas er etterlengtet kunnskap både for mange skoler der ute og overordnede koordinerende organ for folkehøgskolen. Med mer erfaringsutveksling kan kanskje ordningen forsterkes til det beste for både den enkelte skole og 2.års elev. En like interessant tematikk finner jeg i spørsmålet om hva som er

grunnen for at enkelte folkehøgskoler har elevstipendiater, mens andre ikke har dette og heller ikke ønsker ordningen. For det er folkehøgskolene selv som bestemmer om de ønsker å ha elevstipendiater tilknyttet skolen eller ikke. Slett ikke alle folkehøgskoler har det eller ønsker å ha dette (Abelsen, 2010; Meling, 2011). Slik responderte rektoren ved en folkehøgskole på Østlandet da jeg tok kontakt for å undersøke om de hadde elevstipendiater tilknyttet deres skole:

*«Vi har ingen "stipendiater" og kommer nok heller aldri til å ha det.»  
(Rektor ved en folkehøgskole på Østlandet)*

En slik respons vekker for meg mange spørsmål. Den interesserte leser ønskes velkommen til å søke etter svar.

I forskningsmaterialet fant jeg tendenser til underliggende maktstrukturer i forholdet mellom folkehøgskolen og elevstipendiatene. Slike strukturer mener Bourdieu kan være vanskelige å oppdage for aktørene selv (1977). Dette er fordi de underliggende strukturene tas for gitt gjennom at de har vært til stede så lenge og tas nå som en selvfølge. Dette gjenspeiler seg gjennom ledelsens selvfølgelige overlegenhet til elevstipendiaten i det hierarkiske bildet. Ledelsen er og har alltid vært bestemmende over elever akkurat slik det er også i dag. Bourdieu nevner at reproduserende forhold som dette ikke stilles spørsmål ved og kan av begge parter dermed tas for gitt (ibid.:165-166). Det er ledelsen som utvilsomt sitter med kortene på sin side. Slike maktstrukturer kommer fram gjennom flere eksempler, men ingen arena viser dette tydeligere enn gjennom arbeidskontrakten som er utarbeidet mellom folkehøgskolen og den enkelte elevstipendiat. Gjennom en fortolkning av tredje grad peker Fangen på hvordan underliggende, skjulte drivkrefter og interesser kan komme opp i lyset (2010:222-223). Dessverre vil ikke denne oppgaven ta for seg denne tematikken, fordi feltet ville vært for omfattende å ta med i denne oppgaven som hadde som hensikt å belyse andre spørsmål. Men den interesserte utfordres herved til å føre stafettspinnen videre.

Presset for å begynne å studere omtaler flere av elevstipendiatene. De ser det som en nødvendighet og et samfunnspress å ta høyere utdanning. På denne måten føler de at de går motstrøms ved å bli i folkehøgskolen i to år, og enkelte lenger. Siden opphold på folkehøgskolen ikke gir kompetansebevis eller studiepoeng, oppfatter mange ungdom

skoleåret og elevene som går der som useriøse (Kilsti & Olaussen, 2007:13). En rektor med arbeidsbakgrunn i offentlig og privat sektor løftet opp en tanke om å omdefinere stipendiatorordningen til en trainee-ordning. Arbeidsoppgavene og opplegget kunne i stor grad utspille seg slik det gjør i dag, men ved å benytte et anerkjent begrep som også har gjenklang utenfor folkehøgskolens dører, kunne dette være et virkemiddel for å løfte statusen og anerkjennelsen til stipendiatorordningen og elevstipendiatene. For rektor selv mener å være elevstipendiat innebærer så mange ulike aspekt ved sin rolle at det er en av de beste lederutdanningene man kan få med seg. En videre forfølgelse av denne tanken anser jeg som et spennende spørsmål for veien videre.

### **7.3 *Avrundning av oppgaven***

Å fordype meg i folkehøgskolens verden gjennom øynene til utvalgte elevstipendiat har for meg vært en spennende og lærerik prosess. Som nevnt tidligere er folkehøgskolen et skoleslag som kan beskrives som en sidegren i den norske offentlige skolen. Mange har tanker og meninger om skoleslaget, men kun et mindretall har egne erfaringer eller kunnskapsbasert viten bak sine meninger. Slik var det også med meg. Basert på min egen forforståelse hadde jeg tanker om hvordan folkehøgskolen var et opplevelsesår for elevene. Elevstipendiaters hverdag og erfaringer visste jeg ikke noe om. Etter å ha intervjuet et utvalg elevstipendiat og fortolket deres erfaringer i blant annet i lys av rolleteori, har jeg fått fram ny innsikt om de balanse ganger rollen leves gjennom. I sin lederrolle balanserer de mellom ulike krevende arbeidsoppgaver og de opplever jevnlig rollekonflikt. Det oppleves som en bratt læringskurve for mange, men med et stort læringsutbytte. Deres lederrolle gir dem en god mulighet for å teste seg og få prøvd seg i så mange ulike kontekster som folkehøgskolen byr på. Det har vært en lærerik prosess for meg å sette mine antakelser og min forforståelse «på spill» gjennom Gadammers ny-hermeneutiske tilnærming.

Når jeg nå i ettertid reflekterer tilbake på oppgavens gang og bruk av relevant teori og metode, ser jeg at valgene jeg har tatt har medført at jeg har fått kunnskap om et elev- så vel som ledelsesperspektiv fra en folkehøgskolekontekst og jeg sitter også igjen med stor respekt for elevstipendiatene.

Gjennom å fordype meg i forskningsmaterialet før jeg bestemte meg for å inkludere en spesifikk teoritilnærming utover ny-hermeneutikken, var det min hensikt å unngå å lese

forskningsmaterialet gjennom en teori. I lys av ny-hermeneutikken ville jeg da skapt et filter jeg ville forstå forskningsmaterialet gjennom. Dette ønsket jeg å unngå og min hensikt var at forskningsmaterialet selv åpenbarte relevant tematikk som ville skinne igjennom i analyseprosessen (dog på bakgrunn av min forforståelse). I denne sammenheng framkom rollekonflikten som en underliggende struktur gjennom store deler av materialet, og jeg anser det som en styrke i denne oppgaven å støtte relevant teori opp under forskningsmaterialet, og ikke at forskningsmaterialet skal støtte oppom teorien jeg allerede hadde lagt til grunn. Mine utvalgs-kriterier hadde som mål å sikre et bredt utvalg i undersøkelsen. I denne oppgaven hindret ikke utvalgs-kriteriene muligheten for å finne riktige aktører. Men likevel ser jeg i ettertid at et slikt omfattende kriteriegrunnlag ikke tilførte analysene noe jeg fikk benyttet meg av i stor grad. Jeg håper og tror mange folkehøgskoler og andre interesserte kan finne disse funnene spennende og retningsgivende for hvordan elevstipendiater *kan* tenke og kan fungere som et utgangspunkt for deres felles reise gjennom skoleåret.

## Referanser

- Abelsen, K. (2010). *Elevstipendiatene – et pedagogisk grunnarbeid: «En vill blomst» i folkehøgskolelandskapet kultiveres!* (Rundskriv S 05-2010). Oslo: Noregs Kristelege Folkehøgskolelag
- Asheim, M., Birch, D., Fougner Hjort, M., Grønvik, T., Krabberød, Ø. (2010) *Folkehøgskolekatalogen 2011-2012: Noe som passer for deg*. Oslo: Fladby
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2006). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bergland, Å., Hæreid, J. & Svabø, A. (2000). *Sosiologi og sosialantropologi for helsearbeidere*. (2. utg.). Gjøvik: Gyldendal
- Bott, E. (1971) *Family and social network: Roles, norms, and external relationships in ordinary urban families*. (2th ed.). New York: The free press
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University press
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt: Artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. (3th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Dybwad, H. (1993). *Pedagogisk utviklings arbeid til friluftsliv/idrett ekstrem ved Sagavoll folkehøgskole*. Prosjektoppgave ved Telemark lærerhøgskole, Notodden.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (Red.). (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal
- Folkehøgskolene. (2012). *Hva koster et år?* Hentet 3. desember 2011 fra <http://www.folkehogskole.no/hva-koster-et-aar>
- Folkehøgskoleloven (2002). *Lov om folkehøgskoler. Trådt i kraft 6. desember 2002*. Hentet 19. mai 2011 fra <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-20021206-072-0.html>
- Forskningsetiske komiteer. (2010a). *Utvalgsstrategi*. Hentet 26. september 2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/3-Utvalgsstrategi/>
- Forskningsetiske komiteer. (2010b). *Risiko og gevinster for informantene*. Hentet 5. januar 2012 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/6-Risiko-og-gevinster-for-informantene/>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2006). Hentet 26. april 2012 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Fossheim, H. J. (2009a). *Informert samtykke*. Hentet 5. januar 2012 fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Informert-samtykke/>
- Fossheim, H. J. (2009b). *Konfidensialitet*. Hentet 5. januar 2012 fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*  
Valdres: Pax
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures*. Glasgow: Fontana press
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I: H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Oslo: Cappelen
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hægeland, T. (1995). *Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen: En dokumentasjon*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, A., Kristoffersen, L. & Tufte P. A. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: Abstrakt
- Kilsti, S. & Olaussen, K. (2007). *Annerledes på godt og vondt: En kvalitativ undersøkelse om kjennskap og holdninger til folkehøgskolene blant ungdom 18 år*. Hentet 23. september 2011 fra <https://folkehogskolene.net/sites/f/folkehogskolene.net/files/499580215.pdf>
- Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). *Som en sang i sinnet - som et eneste solrikt minne: Elevers utbytte av folkehøgskolen*. Hentet 2. mai 2011 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Elevers\\_utbytte\\_folkehogskolen.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Elevers_utbytte_folkehogskolen.pdf)

- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2004). The transcription of conversations. I: U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Red.), *A companion to qualitative research*. (s. 248-252). London: Sage
- Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til lov om folkehøgskoler*. Hentet 2. mai 2012 fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/forskrift-til-lov-om-folkehoyskoler.html?id=272392](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/forskrift-til-lov-om-folkehoyskoler.html?id=272392)
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Prop. 1 S (2009-2010): Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak): For budsjettåret 2010: Utgiftskapittel: 200-288 og 2410: Inntektskapittel 3200-3288, 5310 og 5617*. Hentet 19. september 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/prop/2009-2010/prop-1-s-20092010.html?id=581084>
- Lagerstrøm, B. O. (2001). *Bruk av folkehøgskoler, 2000/2001*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 22. november 2011 fra [http://www.ssb.no/emner/04/02/50/notat\\_200129/notat\\_200129.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/02/50/notat_200129/notat_200129.pdf)
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2001) *Hermeneutisk lesebok*. Valdres: Spartacus
- Lånekassen. (2012). *Antall år med støtte*. Hentet 12. mars 2012 fra <http://www.lanekassen.no/Hovedmeny/Stipend-og-lan/Krav/Antall-ar-med-stotte/>
- Martinussen, W. (1984) *Sosiologisk analyse: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Meling, L. S. (upublisert) *Elevstipendiater i folkehøgskolen*.
- NOU 2001:16 (2001). *Frihet til mangfold: Om folkehøgskolenes rammevilkår*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet 19. mai 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2001/nou-2001-16.html?id=378021>



- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gjøvik: Gyldendal
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2th ed.). Newbury Park, Calif.: Sage
- St.meld. nr. 39 (2000-2001). *Friluftsliv - Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet 19. september februar 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nr/dep/md/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20002001/stmeld-nr-39-2000-2001-/2/1.html?id=194966>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. (3.utg.). Bergen: Bokforlaget

## Figuroversikt

<b>Figur 4.1:</b> <i>Den hermeneutiske sirkel</i> .....	23
<b>Figur 4.2:</b> <i>En tenkt elevstipendiats rollesett</i> .....	26
<b>Figur 4.3:</b> <i>En tenkt elevstipendiats multiple rollesett</i> .....	27

## Forkortelser

ERIC:	Education Resources Information Center
«F»:	Forsker
Ibid.:	Ibidem (Henviser at kilden er lik som den foregående)
«L»:	«Lene»
NESH:	Den nasjonale forskningskomité for samfunnsfag og humaniora
NKF:	Noregs Kristelige Folkehøgskolelag
NOU:	Norske offentlige utredninger
NSD:	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NTNU:	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
«P»:	«Preben»
Prop. 1. S	Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)
Stipper:	Stipendiater
St.meld:	Stortingsmelding
«R-P»:	«Rektor Petter»
«R-T»:	«Rektor Thomas»
«V»:	«Vemund»

## Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelsen for behandling av personopplysninger av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vedlegg 2: Forespørsel til elevstipendiaten om å delta på intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt og tilhørende samtykkeerklæring.

Vedlegg 3: Forespørsel til rektor om å delta på intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt og tilhørende samtykkeerklæring.

Vedlegg 4: Intervjuguide rettet mot elevstipendiatene.

Vedlegg 5: Intervjuguide rettet mot skoleledelsen ved rektor.

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Claes Annerstedt  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 05.09.2011

Vår ref: 27795 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27795	<i>Folkehøgskolens elevstipendiater - hvorfor er de der?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Claes Annerstedt</i>
Student	<i>Jon Idir Bourouchou Gullbrekken</i>

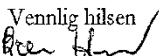
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henriksen

  
Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Jon Idir Bourouchou Gullbrekken, Olav M. Troviksvei 4, H0108, 0864 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11, [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07, [kjyre.svara@svt.ntnu.no](mailto:kjyre.svara@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 54 43 36, [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)



## **Forespørsel til elevstipendiaten om å delta på intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt**

Hei.

Mitt navn er Jon Idir B. Gullbrekken og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elevstipendiatene i folkehøgskolen, og mitt formål med prosjektet er blant annet å belyse *hvilke grunner* utvalgte elever tilknyttet folkehøgskoler som tilbyr idretts- og/eller friluftslivslinjer, oppgir for valget om å bli elevstipendiat.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju deg som er elevstipendiat ved en idretts- og/eller friluftslivslinje i skoleåret 2011/2012. Spørsmålene vil deriblant dreie seg om hvorfor du valgte å ta et år som elevstipendiat, hva du tror du vil lære, hvordan du opplever samarbeidet med ledelsen etc. Dette er for å kunne få en bedre forståelse av hva dere som er elevstipendiater synes er viktig for å ønske å bli elevstipendiat. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen for å kunne gjengi vår samtale mest mulig korrekt. Intervjuet har en forventet varighet på maksimalt 60 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted - antakeligvis på skolens område. Gjennomføringen vil foregå i løpet av høsten.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, noe som innebærer at opplysningene vil holdes skjult for uvedkommende. Opplysningene vil anonymiseres og du som person vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Opptakene og opplysningene fra vår samtale slettes og makuleres når oppgaven er ferdig, ved slutten av mai 2012. Det er helt frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Hvis du har noen spørsmål, kan du ringe meg på telefonnummer: 976 55 613, eller sende en e-post til [jonidir85@gmail.com](mailto:jonidir85@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Claes Annerstedt, professor ved Norges idrettshøgskole på telefonnummer: 23 26 23 94 eller på e-post ved [claes.annerstedt@nih.no](mailto:claes.annerstedt@nih.no), eller seksjonsleder Gunn Engelsrud ved Norges idrettshøgskole, på telefonnummer: 23 26 24 07 eller på e-post ved [gunn.engelsrud@nih.no](mailto:gunn.engelsrud@nih.no).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Prosjektleder

Jon Idir Bourouchou Gullbrekken

Olav M. Troviksvei 4, H0108

0864 Oslo



## Samtykkeerklæring

### SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSMÅL

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet vedrørende elevstipendiatene i folkehøgskolen, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der. Jeg er kjent med at min deltakelse på prosjektet er frivillig og at jeg på hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg fra videre deltakelse og at forskningsmaterialet vedrørende meg og min person da umiddelbart slettes.

Vennlig hilsen

Jon Idir Bourouchou Gullbrekken

Prosjektleder

.....  
Sted

Dato

Underskrift





## **Forespørsel til rektor om å delta på intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt**

Hei.

Mitt navn er Jon Idir B. Gullbrekken og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elevstipendiatene i folkehøgskolen, og mitt formål med prosjektet er å blant annet belyse skoleledelsens forventninger til elevstipendiatene.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuer rektor eller inspektør ved utvalgte folkehøgskoler som tilbyr idretts- og/eller friluftslivslinje i skoleåret 2011/2012. Det er ønskelig at deres skole skal inngå i dette utvalget siden deres skole oppfyller utvalgsriteriene som blant annet omfatter geografisk plassering, linjetilbud og verdigrunnlag.

Spørsmålene vil deriblant dreie seg om bakgrunnen for at det finnes elevstipendiater ved folkehøgskolen, samarbeidet mellom de involverte partene og skolens læringsprogram for elevstipendiatene. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen for å kunne gjengi vår samtale mest mulig korrekt. Intervjuet vil ha en forventet varighet på maksimalt 45 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Gjennomføringen vil foregå i løpet av høsten.

Opplysninger om folkehøgskolen og informanten vil behandles konfidensielt. Det innebærer at disse opplysningene vil bli anonymisert og opptakene slettet når oppgaven er ferdigstilt ved slutten av mai 2012. Likevel vil det opplyses om at både skolen og informanten kan være indirekte identifiserbare gjennom deres yrkesstilling og skolens oppfyllelse av de ulike kriteriene satt for å kunne delta i utvalget i undersøkelsen. Det er helt frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å

måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Hvis du har noen spørsmål, kan du ringe meg på telefonnummer: 976 55 613, eller sende en e-post til [jonidir85@gmail.com](mailto:jonidir85@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Claes Annerstedt, professor ved Norges idrettshøgskole på telefonnummer: 23 26 23 94 eller på e-post ved [claes.annerstedt@nih.no](mailto:claes.annerstedt@nih.no), eller seksjonsleder Gunn Engelsrud ved Norges idrettshøgskole, på telefonnummer: 23 26 24 07 eller på e-post ved [gunn.engelsrud@nih.no](mailto:gunn.engelsrud@nih.no).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Prosjektleder

Jon Idir Bourouchou Gullbrekken

Olav M. Troviksvei 4, H0108

0864 Oslo



## Samtykkeerklæring

### SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSMÅL

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet vedrørende elevstipendiatene i folkehøgskolen, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der. Jeg er kjent med at både skolen og jeg som person kan være indirekte identifiserbare gjennom min yrkesstilling og skolens utdannings- og verdigrunnlag. Jeg er videre kjent med at min deltakelse på prosjektet er frivillig og at jeg på hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg fra videre deltakelse og at forskningsmaterialet vedrørende meg og min person da umiddelbart slettes.

Vennlig hilsen

Jon Idir Bourouchou Gullbrekken

Prosjektleder

.....  
Sted

Dato

Underskrift

# Intervjuguide rettet mot elevstipendiatene

Presentasjon av meg

Presentasjon av min undersøkelse og formålet med intervjuet

Henviser til informasjonsskrivet

Forespørsel om bruk av diktafon

For å kunne gi en best mulig gjengivelse av samtalen

❖ I løpet av samtalen vil vi komme innom følgende temaer:

- ✓ Bakgrunnsinformasjon
- ✓ Året som folkehøgskoleelev
- ✓ Livet på og tanker om internatet
- ✓ Stipendiatorordningen
- ✓ Elevstipendiaten og skolen

❖ Bakgrunnsinformasjon:

- Jeg vil gjerne stille noen spørsmål om din bakgrunn til å starte med:
- Navn / Alder / Oppvekst (hvor)

❖ Året som folkehøgskoleelev:

- Hvor og hva personen selv gikk
- Hvordan har det seg at du endte opp med å gå på fhs / denne skolen
- Trivsel

❖ Livet på og tanker rundt internatet:

- Internatlivet
  - Positive og mer problematiske sider
- Bosted som elevstipendiat

- Tanker om det
- Et skille mellom 1.års elevene og elevstipendiatene grunnet bosted?

❖ Stipendiatorordningen:

- Trivsel
- Hvordan har det seg at du søkte stipendiatorordningen?
  - Fordeler og ulemper
- Tanker om selve stipendiatorordningen?
- Hva hadde betydning for at du valgte å bli elevstipendiat?
  
- Beskriv en typisk hverdag som elevstipendiat.
  - Hva trives du best med?
- Dersom jeg kommer med denne påstanden: "De som søker stipendiatorordningen ønsker å "gjenoppleve" folkehøgskoleåret." Hva tenker du da?
- Hva vil du si er den viktigste grunnen til at du ville bli elevstipendiat?
  - Andre grunner
  - Hva vil andre elevstipendiater si om valget sitt tror du?
- Forventninger til stipendiatåret
  
- Tanker om oppgavene du har som elevstipendiat?
  - Trivsel
  - Viktigheten av disse
- Forholdet til tidligere stipendiater
  - Tror du opplevelsen av dem kan ha påvirket valget ditt om å bli elevstipendiat?
  
- Innvendinger / Forbedringspotensielle områder?
- Er det noen fordeler du får som elevstipendiat?
  - Har disse hatt betydning for avgjørelsen?

- På hvilken måte?
- Økt studielån – tanker rundt dette?

❖ Stipendiaten og skolen:

- Forventninger
  - Dine forventninger til stipendiatåret
  - Skolens forventninger
    - Hvordan har disse blitt kommunisert?
    - Hva tenker du om dette? (utfordring, press, etc..)
  - 1.års elevenes forventninger
- Føler du at skolen har en velfungerende stipendiatordning?
  - Vennligst begrunn.
- Føler/Tror du at stipendiatordningen er utviklet for elevstipendiatene eller til skolens nytte?
  - Hva får deg til å mene det?

Innlede avslutningen av intervjuet: «Nå er det bare noen få spørsmål igjen..»

- Framtidsplaner
- Dersom vi skrur tiden tilbake til våren 2011. Ville du valgt å bli elevstipendiat igjen?
  - Hvordan har det seg?
  - Hva tror du at du vil tenke om stipendiatåret ditt ved skoleslutt?

Avslutning av intervjuet:

Er det noe mer du ønsker å si eller tema du savnet ved intervjuet?

Hvis nei, takker jeg for intervjuet og din tid. Avslutningsvis kan jeg fortelle litt om prosjektets videre gang og eventuelt spørre om personen er interessert i å bli oppdatert på utviklingen/resultatet.

# Intervjuguide rettet mot skoleledelsen ved rektor

Presentasjon av meg

Presentasjon av min undersøkelse og formålet med intervjuet

Henviser til informasjonsskrivet

Forespørsel om bruk av diktafon

For å kunne gi en best mulig gjengivelse av samtalen

❖ I løpet av samtalen vil vi komme innom følgende temaer:

- ✓ Bakgrunnsinformasjon
- ✓ Elevstipendiaten og stipendiatorordningen
- ✓ Forventninger
- ✓ Internatet

❖ Bakgrunnsinformasjon:

- Jeg vil gjerne stille noen spørsmål om din bakgrunn til å starte med:
- Navn / Alder
- Stilling
  - Antall år

❖ Elevstipendiaten:

- Hvordan har det seg at skolen begynte med elevstipendiater?
  - Grunnen for å ha elevstipendiater i dag
    - Arbeidskraft (evt henvis til Abelsens rundskriv S 05-2010)
  - Erfaringer
    - Følg opp dette
  - Hvilke (arbeids)oppgaver har elevstipendiaten?
    - Arbeidsoppgavene som trekkplaster?
    - Bakgrunnen for arbeidsoppgavene?

- Hvilke fordeler får elevstipendiatene (lønn, fravær av avgift, støtte)?
  - Ved andre skoler?
  - Betydning for rekrutteringen?
  
- Ledelsens syn på stipendiatordningen?
  
- Hvordan har det seg at enkelte avgangselever søker stipendiatordningen?
  - Grunner ledelsen tror er avgjørende
  - Grunner som oppgis under seleksjonsprosessen/intervjuet
  
- Hvordan vil du begrunne at stipendiatåret gir mer enn det tar?
  - Økt studielån
  - Tap av arbeidsinntekt?
  
- Påstand «De som søker stipendiat ønsker å "gjenoppleve" folkehøgskoleåret». Hva tror du om det? Tanker rundt dette?
  - Hvilke grunner tror du elevene har for å bli elevstipendiat?
    - Jenter vs. gutter?
  - «Den ideelle elevstipendiat» – hvem er han/hun? Beskriv.

#### ❖ Forventninger

- Skoleledelsens forventninger:
  - Til elevstipendiatene
  - Til stipendiatordningen
  
- Elevens forventninger:
  - Elevstipendiatenes forventninger til stipendiatåret
  - Elevstipendiatenes forventninger til ledelsen
  
- Når forventningene? (for én eller begge parter?)
  
  
- Hvordan har det seg at dere har en stipendiatordning (mens andre skoler ikke)?



- Føler du at skolen har en velfungerende stipendiatorordning?
    - Vennligst begrunn.
  - Stipendiatorordningen – til nytte for 2.års elevene eller for skolen?
- Følgene av et elevstipendiat
- Fordeler / ulemper
  - Hva ledelsen tror elevstipendiatene lærer
  - Hva er skolens læringsprogram for elevstipendiatene?
    - Når ble dette utarbeidet og til hvilken hensikt?

#### ❖ Internatet

- Boforhold – hvor bor de
  - Internatet – en sentral del av folkehøgskolelivet – hvorfor/hvorfor ikke for elevstipendiatene?
- Hva blir elevene forespeilet å lære som elevstipendiat?
  - Oppnåelse av dette
- Områder med forbedringspotensialer innen stipendiatorordningen
- Skolens syn på elevstipendiatene

Avslutning av intervjuet:

Er det noe mer du ønsker å si eller tema du savnet ved intervjuet?

Hvis nei, takker jeg for intervjuet og din tid. Avslutningsvis kan jeg fortelle litt om prosjektets videre gang og eventuelt spørre om personen er interessert i å bli oppdatert på utviklingen/resultatet.





