

**Master Thesis**

“jeg var der mer for det sosiale”

Med faget som verktøy. Strikking valgfag, et praksisfellesskap.

**By Marianne Amundsen**

Mai, 2024

Master Programme in Waldorf Education

Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway

Abstract

This study aims to shed light on the processes of community practice. In a folk high school setting, I will describe how such a community can be established, through the case of the ´self-chosen´ subject knitting. Over the years I have observed how some students in the group do not knit but engage in other community practices and socializing instead. I was intrigued to explore the students’ experience of this practice, the knitting and the social aspects of the hours spent together every week. The theoretical framework is based in Wenger´s (2004) community of practice theory. Further I connect this theory with the core values of the folk high school. Semi-structured interviews were conducted with four former students to solicit their experiences and reflections. My study shows how the students learn together in a common area based on their connection to this community, in which the community creates room for discussions and the development of feeling of belonging and trust. Additionally, my study highlights how such communities of practice fuel the development of identity, the gain of social skills and the learning of a subject. To learn without being measured in the general sense, without grades and other measuring criteria other than the students´ own wish to accomplice the given task, gives the opportunity for a more stress-free engagement with the work and in their fellow students. Arts and craft-based topics, such as knitting, play a significant role in the creation of different sorts of community practices for learning.

Keyword: Folk high school, community practice, art and craft-based, identity, belonging, trust.

Takk.

Det har vært en reise å jobbe frem denne oppgave som markere en ende i et langt utdanningsløp. Det er mange som har vært til støtte og oppmuntring gjennom disse årene.

Takk for at dere har heiet.

Uten velvilje fra familie, venner, kolleger og arbeidsgiver hadde det ikke vært mulig å gjennomføre.

Det har vært perioder da behov for barnevakt har vært prekært, takk til mamma og pappa for de ukene som dere har tatt over husholdningen. Og til Cathrine som laget en god påskeferie for barna mens jeg fikk lange strekk med skrive-tid. Takk, Helene - for teknisk bistand, innspill og korrektur, uten hadde det blitt mange flere tårer.

Takk, Helena for veiledning med tett og god oppfølging. De jevnlige gode samtalene, heia rop, undringer og tilbakemeldinger har trygget meg i arbeidet.

Uten alle de digitale kaffekoppene med Sietske hvor vi har undret oss sammen, diskutert og delt, hadde dette vært et enda høyere fjell å bestige.

Takk til alle elever jeg har hatt, spesielt til mine fire informanter.

Aller størst TAKK til Theodor og Ingrid, verdens beste småfolk.

**Innhold**

[Introduksjon 1](#_Toc166703621)

[1.1 Bakgrunn for prosjektet. 2](#_Toc166703622)

[1.2. Forskningsspørsmål. 3](#_Toc166703623)

[1.3. Oppgavens metode. 4](#_Toc166703624)

[1.3.1 Oppbygningen. 4](#_Toc166703625)

[1.4. Folkehøgskolen, kort historikk. 4](#_Toc166703626)

[1.4.1 Folkehøgskolen i dag. 5](#_Toc166703627)

[1.5. Faget som praksis. 7](#_Toc166703628)

[1.6. Oppsummering. 8](#_Toc166703629)

[2. Teoretisk rammeverk 10](#_Toc166703630)

[2.1. Innledning 10](#_Toc166703631)

[2.2. Folkehøgskolepedagogikk. 10](#_Toc166703632)

[2.3. Praksisfellesskap 17](#_Toc166703633)

[2.3.1 Fellesskap 19](#_Toc166703634)

[2.3.2 Identitet 22](#_Toc166703635)

[2.3.3. Praksis 23](#_Toc166703636)

[2.3.4. Mening 25](#_Toc166703637)

[2.4 Oppsummering 25](#_Toc166703638)

[3. Metode 27](#_Toc166703639)

[3.1. Innledning 27](#_Toc166703640)

[3.2. Kvalitativ forskningsmetode 28](#_Toc166703641)

[3.3. Pragmatisk forskningsdesign. 29](#_Toc166703642)

[3.4. Empiri. 30](#_Toc166703643)

[3.4.1. Observasjon 30](#_Toc166703644)

[3.4.2 Forskningsdagbok. 31](#_Toc166703645)

[3.4.3. Intervju 32](#_Toc166703646)

[3.5. Utvalg. 33](#_Toc166703647)

[3.5.1 Utvelgelse. 33](#_Toc166703648)

[3.5.2. Informantene. 34](#_Toc166703649)

[3.5.3. Gjennomføring av intervju. 35](#_Toc166703650)

[3.6. Analyse. 36](#_Toc166703651)

[3.6.1. Det empiriske materialet. 37](#_Toc166703652)

[3.6.2. Etiske forhold og personvern/anonymitet. 39](#_Toc166703653)

[3.6.3. Validitet og begrensninger 41](#_Toc166703654)

[3.6.4 Evaluering av datainnhentingsprosessen. 42](#_Toc166703655)

[3.7. Oppsummering 43](#_Toc166703656)

[4. Resultat 44](#_Toc166703657)

[4.1. Innledning 44](#_Toc166703658)

[4.2. Lokasjonen 44](#_Toc166703659)

[4.3. Situert - formell/uformell læringsarena 45](#_Toc166703660)

[4.4. Faglighet og mestring. 46](#_Toc166703661)

[4.5. Sosialisering og Fellesskap 49](#_Toc166703662)

[4.6. Fagdeling og medlæring - Mening 51](#_Toc166703663)

[4.7. Tillit og tilhørighet - Mening 52](#_Toc166703664)

[4.8. Tillit og trygghet – Identitet 55](#_Toc166703665)

[4.9. Oppsummering. 58](#_Toc166703666)

[5. Diskusjon 59](#_Toc166703667)

[5.1. Innledning. 59](#_Toc166703668)

[5.2. Helhetlig læring. 59](#_Toc166703669)

[5.3. Læringsfellesskapet. 61](#_Toc166703670)

[5.3.1 Fellesskap. 62](#_Toc166703671)

[5.3.2 Identitet. 62](#_Toc166703672)

[5.3.3 Praksis 63](#_Toc166703673)

[5.3.4 Mening 64](#_Toc166703674)

[5.4 Oppsummering. 65](#_Toc166703675)

[6. Konklusjon og implikasjoner for videre forskning. 66](#_Toc166703676)

[6.1. Innledning. 66](#_Toc166703677)

[6.2 Konklusjon 66](#_Toc166703678)

[6.2.1 Fellesskap. 67](#_Toc166703679)

[6.2.2 Praksis. 67](#_Toc166703680)

[6.2.3 Mening. 68](#_Toc166703681)

[6.2.4 Identitet. 68](#_Toc166703682)

[6.2.5 Folkehøgskolen. 69](#_Toc166703683)

[6.3 Implikasjoner og fremtidig forskning. 69](#_Toc166703684)

[6.3.1 Videre forskning. 69](#_Toc166703685)

[6.4 Oppsummering 70](#_Toc166703686)

[7. Litteraturliste. 71](#_Toc166703687)

[1. Vedlegg 1. Intervjuguide 73](#_Toc166703688)

[Vedlegg 2. Samtykke skjema 74](#_Toc166703689)

[Vedlegg 3. Sikt godkjenning. 75](#_Toc166703690)

Liste over figurer og tabeller

[Figur 1. Tre dimensjoner for læring. Ohrem & Haddal (2011) p. 29., med bakgrunn i Madsen (2001) 13](#_Toc166703691)

[Figur 2. Sosialteori for læring. (Wenger, 2004, p.15. min oversettelse) 16](#_Toc166703692)

[Figur 3. Kjennetegn ved praksisfellesskap (Wenger, 2004, p. 90, min oversettelse) 18](#_Toc166703693)

[Figur 4. Behovspyramiden, Maslow (1958). 21](#_Toc166703694)

[Figur 5. Dualiteten mellom deltakelse og tingliggjøring, Wenger, 2004, p.78, min oversettelse. 24](#_Toc166703695)

[Tabell 1. Eksempel på koding av empirien 38](#_Toc166703696)

# Introduksjon

Jeg føler meg heldig som jobber i et så inspirerende og utviklende miljø som en folkehøgskole er! Etter over 20 år i skoleslaget ved en skole sør i landet med gjennomsnittlig 98 elever per år, har jeg mange opplevelser og mye erfaring å dra veksler på. Elevene er på mange måter de samme og de er ulike, år etter år. De utfordrer meg og oss, og sammen utvikler vi vår skole videre gjennom samhandling slik at hvert år blir unikt. Med nye elever hvert år får jeg gode anledninger til undring og refleksjon på egen praksis som jeg vil hevde forebygger graden av stivning i min lærergjerning og min menneskelige personlig utvikling. Elevene byr på seg selv og det bygges helt unike individuelle konstellasjoner samt gode fellesskaplige relasjoner. Over tid kan jeg gi mine observasjoner og refleksjoner både relasjon til en her og nå samt et større historisk perspektiv i forhold til utvikling.

Det som er gjeldende i personlige utfordringer hos unge på generelt nivå i samfunnet, vil være like gyldige på en folkehøgskole. Slik er det som diskuteres som samfunnsutfordrende i ungdomsutviklingen også tydelig representert og til stede på en folkehøgskole. Slike samfunnsutfordringer kan være ungdom som sliter med mestring og å være gode nok som de er, eller at de har utfordringer med relasjonsbygging og følelser av tilhørighet og ensomhet. Eller det kan være fremmedgjøring og individfokus som går på bekostning av fellesskap og aksept for ulikhet. På folkehøgskolen er slike utfordringer noe en ikke så lett kan rømme fra. Da du oppholder deg hele døgnet i et skolefellesskap med så mange andre, gir det deg ingen anledning til å gjemme vekk det som er vanskelig. Dermed ligger forholdene godt til rette på en folkehøgskole for at den enkelte må ta tak i sine utfordringer samtidig som en får speilet disse i et sammensatt og mangfoldig miljø med andre jevnaldrende. Slik utfordres og utvikles den enkelte i et større bilde som inviterer til bredere forståelser, aksept og et større mangfold for ulikhet. Dermed vil jeg hevde at folkehøgskolens formål og mandat fortsatt i høyeste grad er relevant i dagens samfunn, da slike fellesskap som utvikles med slik mangfoldigbasis er nødvendig for å kunne bevare både vår velferdsstat og å bygge og opprettholde vårt demokrati.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet.

Da min egen fagbakgrunn ligger i kunstfeltet, har mitt virke i folkehøgskolen alltid hatt utspring i kreative utøvende fag. Jeg underviser og har linjeansvar for kunstlinjen på min skole. I tillegg underviser jeg i ulike valgfag hver uke, også disse har utgangspunkt i praktiske og utøvende fag. Det er i et av disse valgfagene jeg har funnet inspirasjon til å forske på tilhørigheten som danner grunnlag for samhandling mellom elevene.

I mine valgfag møter jeg en «ny» og bredere sammensatt elevgruppe enn de jeg har på egen linje. Det gir et perspektiv på hvordan elevene jobber sammen på tvers av linjetilhørighet. For om lag 10 år siden startet jeg opp med Strikking valgfag. Faget kom i gang etter et ønske om, og behov for, å øke antall praktisk utøvende fag. Samtidig ville jeg at faget skulle være en katalysator for samhandling og inkludering på tvers av linjetilhørighet, samt å få opp aktivitetsnivået i skolens peisestue. Graden av aktiviteten og tilstedeværelse i peisestua hadde lenge vært dalende og elever uttalte at de opplevde det som utfordrende å komme til peisestua uten å ha noe de skulle, eller holde på med, når de var der. Peisestua på vår skole kan betegnes som et hjerte i bygningsmassen. Den ligger sentralt plassert og i forlengelse av matsalen vår, hvor elever og ansatte deler måltider hver dag. Peisestua kan derfor være et veldig godt egnet sted for å bare henge og sosialisere med andre, men det avhenger av at folk faktisk oppholder seg der.

Ønsket var derfor at strikkevalgfaget skulle få til en samhandling som kunne bidra til å økt aktivitet, toleranse og nedbygging av sjenanse og fremmedgjøring. Tanken var at faget kunne være en katalysator for å bygge et trygt, felles skolemiljø samtidig med muligheter for utvikling og personlig vekst hos den enkelte elev.

Strikking valgfag har i gjennomsnitt 50 elever hvert år, som tilsvarer omtrent halve årskullet av elever. Faget rekrutterer elever fra alle de 7 linjene på skolen til 2 timer i peisestua hver uke gjennom hele skoleåret. Elevgruppen er også sammensatt når det gjelder graden av forkunnskap og nivå av strikkeferdigheter. Den har representasjon fra alle kjønn og har også deltakere med ulik nasjonalitet, da skolen har en egen internasjonal linje med elever fra hele verden.

Faget har som mål at alle deltakende elever skal lære seg de grunnleggende teknikkene i strikkefaget samt å kunne bygge på disse ferdighetene i naturlig progresjon gjennom skoleåret. Elever som er kyndige strikkere hjelper til med å demonstrere og å dele av sin kunnskap med de som har mindre erfaring i faget. Dette er også et gode for meg, da en så stor gruppe trenger nokså mye starthjelp for både å komme i gang og inn i håndverket. Derfor er køen av hjelpetrengende alltid lang, og behovet for hjelpere stort. Slik blir medelever medlærere og de aller fleste opplever underveis i året at det lille de selv kan, er det andre i gruppa som kan ha god brukt for å lære. Derfor er ikke bare de erfarne strikkerne som opplever å kunne være med å bidra med fagutvekslingen og faglig utvikling hos andre, noe som gir både glede og mestringsfølelse.

Elevene må også samhandle godt sosialt når de hjelper hverandre med små og større utfordringer knyttet til de ulike strikkeprosjektene. Samtidig utvikles det både respekt for strikkefaget og forståelse for det arbeidet som ligger bak et ferdig produkt. Elevene får også anledning til å oppøve økt toleranse og respekt for hverandre og dermed større aksept for ulikheter. Like viktig inspireres de av hverandre og har gode muligheter til å øke egen faglig utvikling i strikking.

## 1.2. Forskningsspørsmål.

Selv om det er god tilgang på både hjelpelærere og tid til å utvikle sine strikkeferdigheter gjennom skoleåret, er det elever hvert år som ikke blir fortrolige med strikkingens ABC og ikke lærer seg å strikke. Har det da vært mislykket for den enkelte? Eller kan disse elevene likevel ha vært viktige og aktive deltakere i den sosiale delen av faget og dermed tilegnet seg en annen type kunnskap?

Mitt forskningsspørsmål er:

-Hvilke opplevelser og erfaringer beskriver elevene av strikking valgfag?

-Hvordan erfarer elevene det sosiale og det faglige ved faget?

-Hvordan bidrar denne samhandlingen til danning og inkludering?

Forskningsspørsmålene mine er forsøkt besvart gjennom en blanding av ulike metoder i en kvalitativ forskningstradisjon.

## 1.3. Oppgavens metode.

Jeg har benyttet kvalitativ forskningsmetode for innhenting av data til denne studien. Kvalitativ metode benytter et lite antall informanter etter en lest der en gjerne ikke kommer frem til målbare eller resultatdrevne sluttprodukt (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Jeg har valgt et pragmatisk forskningsdesign for min oppgave, et design som gir mulighet for å benytte ulike tilnærminger for innhenting av empiri (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Min metode har i hovedsak vært semi-strukturert intervju. Jeg har også benyttet meg av en forskningsdagbok for nedtegnelser av idéer og refleksjoner. En mer utfyllende beskrivelse av min metode for datainnsamling samt prosessen forbundet med analysen av mitt empiriske materiale, vil bli belyst i kapittel 3.

### 1.3.1 Oppbygningen.

Teksten er presentert i seks kapitler. Etter denne introduksjonsdelen følger en gjennomgang av relevante teori i kapittel 2. I det tredje kapittelet diskuterer jeg metode for innhenting av det empiriske materialet og ulike aspekt knyttet til dette arbeidet. Videre følger en grundig presentasjon av det empiriske materialet i oppgavens fjerde kapittel. Kapittel fem diskuterer empirien opp imot teorien, før det følger en konklusjon og mulige retninger for videre forskning i tekstens siste kapittel.

## 1.4. Folkehøgskolen, kort historikk.

Det er den danske skolelærer og teolog, Nicolai Fredrick Severin Grundtvig, f.1783 - d. 1872, som regnes for å være folkehøgskolens grunnlegger (Mikkelsen, 2014). Grundtvig var selv utdannet på universitetsnivå og virket også som historiker og filosof. Han var forfatter og salmedikter og etterlot seg en stor skriftlig produksjon (Mikkelsen, 2014).

Den aller først folkehøgskolen, Rødding, ble etablert i Danmark i 1844. Den første norske folkehøgskolen ble grunnlagt i 1864 på Hamar. Den fikk navnet Sagatun og eksisterte frem til 1892 (Mikkelsen, 2014). Opprinnelig skulle skolene tilby teoretisk kunnskap og utvikle praktiske ferdigheter hos sine elever, og den var særskilt myntet på bygdeungdom som på dette tidspunktet sto uten særlig utdanningstilbud utover grunnskole. Folkehøgskolen inviterte til en ny måte å tilegne seg kunnskap på, uten pugging og eksamener (Bjørke, 2009).

De frilynte folkehøgskolene, basert på grundtvigianske frilynte idéer, vokste raskt frem som en motvekt og i opposisjon til både den pietistiske kirkelige tradisjonen, den akademiske elite samt embetsmannsstaten som var regjerende i landet på dette tidspunktet. I tiåret etter oppstarten på Sagatun, ble det etablert en rekke nye folkehøgskoler. En veldig iver etter nyetableringen resulterte i at det eksisterte mer enn tretti skoler på landsbasis i 1875 (Akerlie, 2001. Bjørke, 2009).

For å stagge den raske fremveksten av den frilynte folkehøgskolen, startet de kristne antigrundtvigianerne å etablere kristne ungdomskoler, med sin første skole i Sogndal i 1871. Staten fulgte så opp med etablering av amt-skoler fra 1875 (Bjørke, 2009).

Den første folkehøgskoleloven av 1949 samlet de tre skoleslagene under en felles lov og bestemte at disse skulle kalles folkehøgskoler (Bjørke, 2009). I dag består folkehøgskolebevegelsen av to hovedgrener, en frilynt og en kristen gren. Folkehøgskolen regnes for å være et nordisk skoleslag som drives uten eksamen og karakterer. Skolene er autonome og driftes etter egne verdidokument.

### 1.4.1 Folkehøgskolen i dag.

Det eksisterer totalt 84 folkehøgskoler i Norge i dag, de er spredt utover hele landet og tilbyr et mangfoldig utvalg av ulike hovedlinjer og valgfag. Hvor 51 skoler er frilynte og 33 er kristne (folkehogskole.no). Skolene er utover det autonome, men er alle underlagt loven om folkehøgskoler også kalt folkehøgskoleloven. Min skole er en frilynt skole.

Folkehøgskoleloven av 2002 er den som er gjeldende per i dag. Den bygger på de opprinnelige tankene grundtvigianerne hadde for etablering av folkehøgskolen. Grundtvig skrev i teksten: ¨Om Indretninger af Sorø Academi til en Folkelig Højskole¨ i 1843, fem kjernebegrep som han mente skulle inngå i *folkelig opplysning* (Mikkelsen, 2014). De fem begrepene var: *Livsopplysning, Historisk-poetisk, Muntlighet, Levende vekselvirkning* og *Folklighet.* Begrepene vil jeg beskrive mer utfyllende i [avsnitt 2.2](#_2.2._Folkehøgskolepedagogikk.).

Begrepene er fortsatt gjeldene for den pedagogikk som drives i folkehøgskolen i dag. Kjernebegrepene ligger delvis i folkehøgskoleloven og mer utfyllende beskrevet i Folkehøgskoleforbundets idé- og prinsipprogram, 2021-2025 (Folkehøgskoleforbundet).

I folkehøgskoleloven ligger skoleslagets formål som kan forstås som hovedmandatet. Den sier følgende i §1.del 2 Formål:

¨Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen¨. (Folkehøgskoleloven)

Med bakgrunn i loven har Folkehøgskoleforbundet, definert allmenndanning og folkeopplysning slik i sitt Idé- og prinsipprogram for perioden 2021-2025:

Folkehøgskolen vektlegger folkelig danning, og de ser på dette som en av grunnpilarene i et demokratisk samfunn. Folkelig danning er en prosess som utvikler evnen til å være oppmerksom på seg selv, sine medmennesker og den verden vi lever i. Gjennom danningsprosessen utvikles de egenskapene og kunnskapen som kjennetegner liv med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, og et liv hvor vi finner mening, mot og entusiasme til å leve i frihet og fellesskap med andre. (Folkehøgskoleforbundet, 2021)

Det hevdes ofte i ulike folkehøgskole-fora at vi har utfordringer med å skape et ¨vi¨. Denne vi-tanken vil jeg hevde er helt grunnleggende for å få til den demokratiske danningen, som er folkehøgskolens viktigste mandat. Like viktig er vi-tanken når det gjelder å kunne legge til rette for stor grad av personlig utvikling og læring, som skjer nettopp i dette fellesskapet. Ved å undersøke elevenes opplevelse av tilhørighet, kan vi kanskje forstå noe mer om hva som kan utforskes videre for å kunne øke denne følelsen av ¨vi og oss¨.

Da Strikking valgfag tiltrekker seg så stor del av elevkullet, vil det kunne si noe om fellesskap som kanskje kan være overførbart til andre fag eller arrangementer i skoleslaget. Det er derfor spennende å utforske hvordan et aktivt utøvende fag i et deltagende fellesskap kan komplimentere følelsen av tilhørighet. Og om denne tilhørigheten påvirker deltakelsen i andre av skolens fellesfora som morgensamling eller foredrag i skolen aula, fag-undervisning eller fellesmåltider i matsalen.

## 1.5. Faget som praksis.

Strikking valgfag kan forstås som en praksis. Faget har endel teknikker man må beherske for å kunne utvikle sine ferdigheter i faget. Jeg vil likevel hevde at det er lite kunnskap som skal til for å kunne kjenne på både mestring og læringsglede. Teknikken bygger på to hovedmåter å hekte masker i hverandre på. Disse er rette og vrange masker og beskriver hvordan man jobber med tråden i forkant eller bakkant av masken for å bygge arbeidet rad for rad. I tillegg må man kunne legge opp masker og å felle av til en avslutning når arbeidet har nådd ønsket lengde eller form. Utvidet kunnskap bygger videre på de to maskehektingsmetodene med kast, vridning, sammenstrikking, økning og kombinasjoner av disse. Faget har en enkel progresjon og med kun begrenset kunnskap kan man oppleve å kunne skape enkle plagg eller funksjonelle objekt.

Samtidig kan teknisk progresjon oppøves raskt, og ved mengdetrening er alt mulig. Hvert år kommer det elever til valgfaget som kan alt det grunnleggende. For dem er det kanskje nå de forsøker seg på mere intrikate mønstre med mange farger og ulike garnkvaliteter. For andre er det omtrent som å starte på nytt, da de ikke har hatt anledning til å vedlikeholde sin kunnskap, og den ligger i en dyp dvale. Den tredje hovedgruppen av elever, er de som ikke har forsøkt seg på strikking tidligere, som altså er helt nybegynnere. I tillegg er i elever som ligger i sjiktene mellom disse hovedgruppene. Alle har likevel et forhold til strikking, enten de selv har forsøkt eller de har sett foreldre, venner eller eldre familiemedlemmer, strikke. Ofte er ønsket nettopp å lære seg teknikkene for å kunne begeistre sine foreldre eller besteforeldre, slik er det historiske og tradisjonelle viktig og veldig til stedet i faget.

Strikking er også populært i samfunnet generelt. Hjemme-strikk er godt synlig i motebilde og det er lett å få kjøpt garn og pinner. Flere mikrospinneri og småskala produsenter produserer både garn av lokalt farget ull og mer delikate fibre, og de store mer tradisjonelle garnprodusentene tilbyr et vell av ulike kvaliteter og farger. I tillegg er garn fra hele verden tilgjengelig gjennom en mengde ulike nettbutikker og bare noen tastetrykk unna.

Det kan hevdes at denne strikke-trenden kanskje er en del av en slow-bevegelse, som gjerne også kan omhandle lokalprodusert og kortreist. For strikkere er det ofte heller kvaliteten på garnet som trumfer. Da en kan velge mellom alpakka eller mohair, lin og silke, kasjmir ull eller fra Yak. I tillegg er det ull fra Norge, Island eller New Zealand for å nevne noen, utvalget er enormt og tilbudene mange.

Det er også lett å tenke at strikking er en god motsats og en kjærkommen avveksling fra alt det digitale vi omgir oss med. Når en strikker, hekler eller broderer må begge hender samarbeide, og være i arbeidet hele tiden. Dermed blir det ikke ¨plass¨ til å holde på med noe annet som krever hendene. Slik kan strikkingen motvirke stress og være behjelpelig med å finne ro og en lavere hverdagspuls. Det repetitive i det faktiske momentet av å strikke, kan beskrives som strikketøyets egenpuls. En puls som ligger individuelt hos den enkelte strikker og som ikke er avhengig av fart eller profesjonalitet. Denne roen strikkingen gir, sammen med mestringsfølelse frigir endorfiner og lykkefølelse (Sjöberg & Porko-Hudd, 2019). Det oppleves som givende for strikkere på alle nivå å se et prosjekt vokse frem fra tråd til ferdig produkt. Nytteverdi er for alle mennesker historisk forankret i vår utvikling, et element for tilfredstillelse som er en egen og god verdi. Slik knytter denne tradisjonsbunnede teknikken lange og mange tråder tilbake i generasjoner og til ulike kontinenter, og binder fortid og nåtid sammen.

## 1.6. Oppsummering.

Gjennom arbeidet med strikking valgfag de siste ti årene, har det dukket opp undringer rundt hvorfor så mange elever ønsker å delta på faget år etter år. Mange av elevene lærer seg å strikke eller får økt kunnskap i faget, mens andre strikker mindre i timene. Hvert år er det også elever som ikke lærer seg strikkingens grunnoppbygging. Likevel er det god stemning i timene og høy grad av trivsel. Jeg vil forsøke å belyse noe sider av den praksisen som foregår i skolens peisestue hver tirsdag gjennom skoleåret ved å knytte litteratur opp mot mine empiriske funn og refleksjoner. Jeg vil i litteraturkapittelet se på folkehøgskolepedagogikk og spesielt på praksis som fellesskapsbyggende. Jeg vil lene meg på Etienne Wengers (2004) teori om praksisfellesskap. Jeg opplever at praksisfellesskapsteorien finner god resonans i folkehøgskolepedagogikken samt at den gir god referanse til mine data og refleksjoner.

# 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på teori som kan knyttes opp imot mitt forskningsspørsmål. Teorien i dette kapittelet vil jeg senere benytte for å belyse ulike sider av mitt empiriske materiale, innhentet i forbindelse med denne oppgaven. Jeg ser her etter teoretiske forankringer og mulige klargjøringer inn i en akademisk tradisjon rundt endel tema som ble synlige for meg gjennom arbeidet med mine fire informanter.

## 2.1. Innledning

Jeg vil ta utgangspunkt i det mest innlysende som alle mine informanter har felles, når det gjelder læring. Det er nettopp fellesskap de referer til og som derfor blir kjernen. Oppgaven kunne ha tatt mange retninger, men for meg er det nettopp det fellesskapet strikking valgfag representerer som er det mest interessante å dykke dypere ned i.

Jeg ønsker først å ta utgangspunkt praksisfellesskapet beskrevet hos Wenger (2004). Deretter forankre praksisfellesskap opp imot folkehøgskolepedagogikken slik det argumenteres for hos Brandt (2024), av Lövgren (2017) og Ohrem og Haddal (2011). Jeg vil også komme inn på noen helseaspekt ved strikking og belyse noen teorier i forhold til dette. Da forskningsarbeidet er gjort på egen folkehøgskole, er det naturlig å starte med en introduksjon til folkehøgskolepedagogikken.

## 2.2. Folkehøgskolepedagogikk.

Folkehøgskolepedagogikk skiller seg fra annen pedagogikk hovedsakelig fordi en ser så helhetlig på læring. Læringen kan og vil skje potensialt overalt på en folkehøgskole, hvor læringsarenaene også er sammensatte (Ohrem & Haddal, 2011). At elevene bor på internat på en folkehøgskole, gjør at skoledagens rammer løses opp og en kan tenke på læringsarenaen som mangslungen når det gjelder både område og tidsaspektet, i forhold til en mer tradisjonell skolehverdag.

Slik kan læringen potensielt foregå på alle arenaer og i alle deler av folkehøgskolehverdagen. Det være seg klassisk klasseundervisning, i kulturmøter, verksteder, i forbindelse med måltider eller som deltakere i bofellesskap.

Folkehøgskolen skal tilby en fri, frivillig og helhetlig læringsarena (Brandt, 2023). Elevene kommer til skolen av egen fri vilje og har valgt fag og linje etter egen interesse. En må derfor kunne anta at det ligger en motivasjon for læring hos den enkelte elev. Folkehøgskolen er ikke styrt av strenge pensumskrav og elever og lærere har stor frihet til å finne frem til det faglige innholdet samt metodene de ønsker å benytte (Brandt, 2023). Det faglige utgangspunktet er en inngangsport til den helhetlige læringen. Som elev på en folkehøgskole forplikter eleven seg også på en del andre felles arenaer og oppgaver utover sitt linjefag. Dermed blir den sosiale læringsarenaen på en folkehøgskole også et avgjørende pedagogisk prinsipp (Brandt, 2023). Og disse arenaene er potensielt overalt på en folkehøgskole.

Slike situerte læringsarenaer er tre-delt i folkehøgskolen (Ohrem & Haddal, 2011). Der den faglige dimensjonen er en av disse. En annen av læringsarenaene er knyttet opp til den enkeltes personlige kontekst. Her vektlegges opplevelses- og erfaringsdimensjonen som igjen kan fungere som en katalysator for utvikling av ulike mestringsstrategier. Strategier som også er overførbare til andre arena (Ohrem & Haddal, 2011).

Faglig og personlig læringsarena komplimenteres med den sosiale arenaen, til den tre-delte forståelsen av læringsarenaer i folkehøgskolen. Det sosiale fellesskapet på folkehøgskolen fungerer som er en viktig arena for handling (Ohrem & Haddal, 2011). Det er på dette tredje nivået at en læring som refleksjon og endring skjer i relasjon med et fellesskap. Derfor utgjør den sosiale læringsarenaen stedet for dannelsesprosesser. Dermed er det alle disse tre nivåene som sammen danner dannelsesdimensjonen i folkehøgskolen (Brandt, 2023, Ohrem & Haddal, 2011).

Det er de sosiale læringsteoriene som er tydelig og sterke i folkehøgskolen. Elevene på en folkehøgskole er eksponert for hverandre potensielt gjennom hele døgnet, i undervisning og under måltider, i fritidsaktiviteter og de de bor sammen på internat. Dynamikken i skolehverdagen gjør at elevene veksler mellom å forholde seg til større og mindre grupper samt ulike grupperinger av medelever og ansatte gjennom dagen.

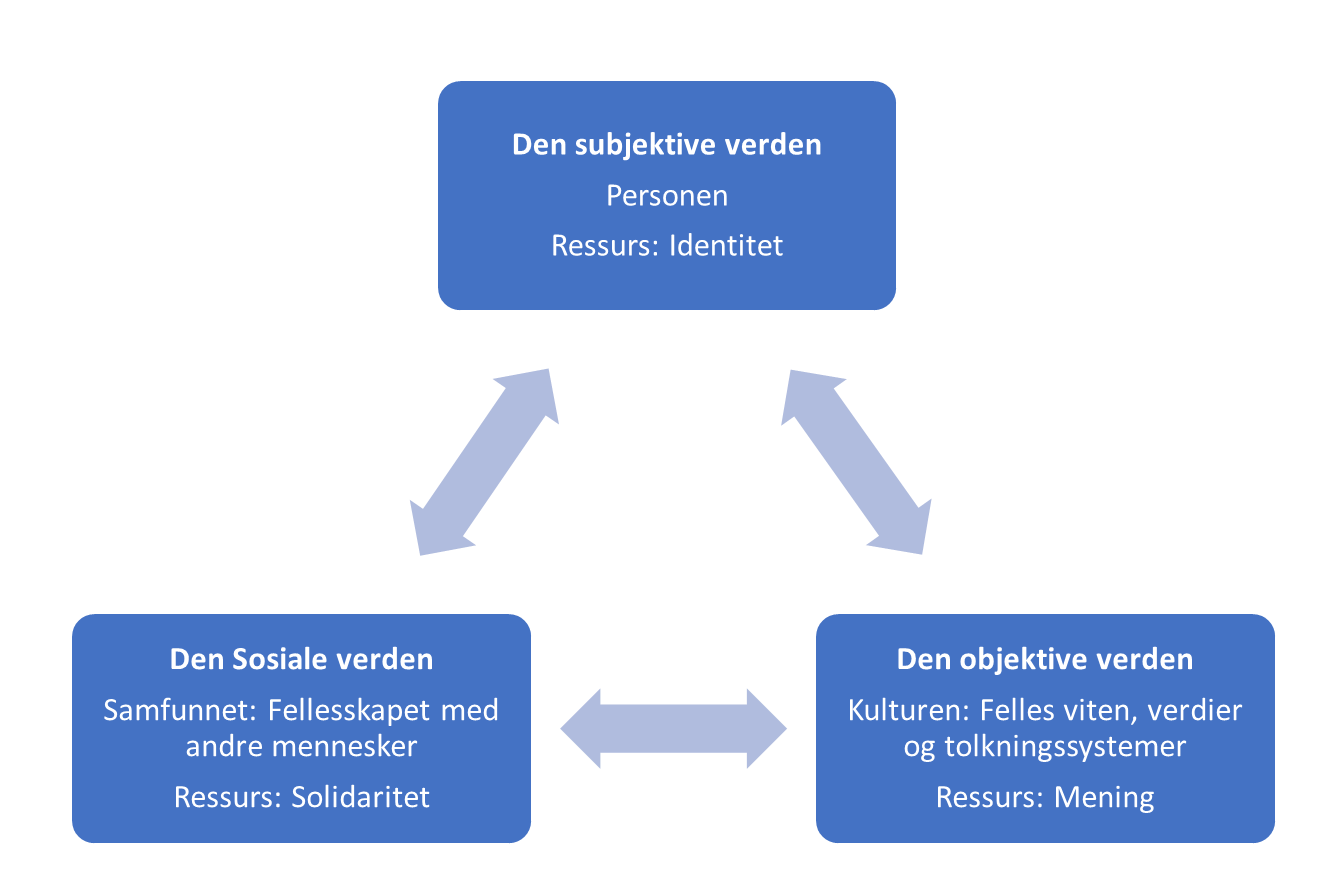
Forenklet kan en si at de sosiale teoriene vektlegger læring i et sosialt fellesskap, der læring helt fundamentalt er knyttet til sosiale prosesser. Slik sett er disse læringsprosessene alltid virksomme, uten avslutning og gjennom hele livet (Brandt, 2023).

Den danske læringsteoretikeren Knud Illeris (2012) har spesielt fokus på slik livslang læring i sin sosiale læringsteori. Læring omhandler da alt som kan forstås som læringsinnhold. Dette innholdet omfavner mer enn viten og fagligkunnskap. Like viktig er ferdigheter og forståelser, samt holdninger og adferdsmønstre. Denne helhetlige tanken rundt læring sammenfaller med Grundtvigs helhetsforståelse av læring (Brandt, 2023).

Som i folkehøgskole pedagogikkens tre-delte danningsperspektiv opererer også Illeris (2012) med tre dimensjoner for læring, *Innhold, Drivkraft, Samspill.* Denne tre-deling i dimensjoner, er ikke ulike de tre danningsdimensjonene i folkehøgskolen (Brandt, 2023).

Slik tre-deling ser vi også igjen i hvordan hvert enkeltmenneske forholder seg i relasjon til sin livsverden. Der livsverdene deles i; den subjektive-, den sosiale- og den objektive verden (Ohrem & Haddal, 2011). Videre knyttes disse dimensjonene opp mot tre ulike menneskelige ressurser; Identitet, Solidaritet og Mening (Madsen, 2001, Ohrem & Haddal, 2011).

I den subjektive verden står individet i fokus, og representerer den personlige sfæren hvor den enkelte utvikler sin identitet. Et hvert individ vil måtte forholde seg til en sosial verden, som er representert ved ulike fellesskap. Den sosiale verden setter menneskelige relasjoner i sentrum og det er ressursen solidaritet som utvikles i den sosiale verden. I den objektive verden utvikles mening. Her eksponeres individet for felles viten og verdier samt en normativ av tolkningssystemer (Madsen, 2001, Ohrem & Haddal, 2011). De tre dimensjonene med sine tilknyttede ressurser er skjematisk fremstilt i figur 1. Se nedenfor.



Figur 1. Tre dimensjoner for læring. Ohrem & Haddal (2011) p. 29., med bakgrunn i Madsen (2001)

Ohrem og Haddal (2011) utdyper nærmere hva som legges i de tre dimensjonene. Den sosiale verden omhandler hvordan vi forholder oss til den, eller de andre. Hvordan den enkelte samhandler og reguleres i forhold til felles normer for handling og sameksistens. Gjennom sosialt samvær utvikler det enkelte individ seg i en sosial sammenheng, og dermed også evnen til solidaritet med den andre i det sosiale nettverket (Ohrem & Haddal, 2011).

Den subjektive verden beskriver det primære menneskelig nivå. Her er det opplevelser knyttet opp mot det å være et menneske og det å ha en identitet som er viktigst. Hvordan det enkelte individ utvikler seg avhenger av hvordan denne agerer sammenlignet med og i samsvar med både den sosiale og den objektive verden (Ohrem & Haddal, 2011).

Til sist skriver Ohrem og Haddal (2011) om den objektive verden at det er den som gjør mennesket i stand til å fungere i den sosiale verden basert på kulturelle verdier og meningssystemer. Slike systemer har også en sosial forankring som både skapes og opprettholdes i menneskets sosiale omgang med andre. De ulike kulturelle meningene forstås gjennom praksis som dermed danner plattformer for ulike sosiale normer. I denne dimensjonen utvikles evnen til tolkning og refleksjon, som igjen katalyserer endringsprosesser (Ohrem & Haddal, 2011).

Folkehøgskolens far, Nicolai Fredrik Severin Grundtvig, skrev ingen lærerbok i folkehøgskolepedagogikk, ei heller beskrev han hvordan en folkehøgskole skulle driftes og drives. Med bakgrunn i opplysningstiden levde Grundtvig i en brytningstid hvor romantikken og nasjonal identitet gjorde seg gjeldende. Hans skoletanker gikk ut på å skulle bryte med både Latiner-skolen og samtidig gjøre skolegang tilgjengelig for alle, hvor ¨unge voksne¨ skulle ha mulighet til å ta skolegang utover grunnskole. Skolen skulle være for folk flest, allmuen, som primært befant seg på landsbygda (Mikkelsen, 2014).

Det er vanskelig å finne klart innhold og tydelige tolkninger av det Grundtvig så for seg skulle ligge til grunn i etableringen av folkehøgskolen. Likevel finnes det stort skriftlig materiale etter Grundtvig (Mikkelsen, 2014.)

Mikkelsen (2014) hevder at det nærmeste en kommer en beskrivelse av Grundtvigs tanker rundt hva en folkehøgskole skulle kunne være, finner man i Grundtvigs skrift: ¨ Om Indretninger af Sorø Academi til en Folkelig Højskole¨ fra 1843. Der nevnes de fem kjerne-begrep som skulle ligge til grunn for folkelig opplysning (Mikkelsen, 2014).

De fem begrepene er:

Livsopplysning – Sannheten og det lyse i livet.

Historisk/poetisk – Folkets drømmer, eventyr og fortellinger og realisering av disse.

Muntlighet - Den aktive og levende dialogen.

Levende vekselvirkning - Likeverdig og fri samtale.

Folklighet - Livets vei.

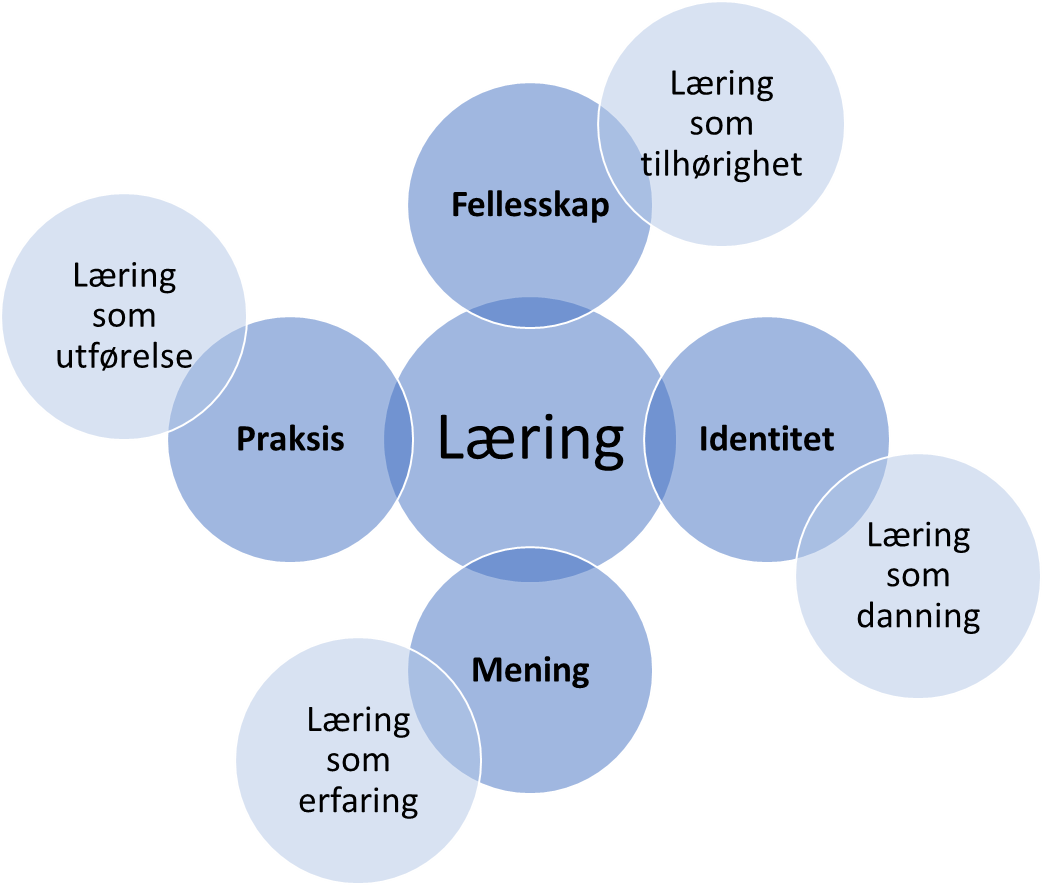
Mer utfyllende beskriver Mikkelsen (2014) livsopplysningen som den som skal belyse sannheten og det lyse i livet, satt opp imot kampen mot mørket, døden og løgnen. Folkets drømmer kommer til uttrykk i det poetiske i form av myter, eventyr og fortellinger, mens det historiske er der disse drømmene blir realisert. Muntligheten krever det aktive og levende ordet i motsetning til den siterte boklæringen. Og den levende vekselvirkningen fremmer likeverdet, mellom elever og mellom elev og lærer, der den frie samtalen ikke har noen fasit på livets gåte. Livets vei tilhører folket og ethvert folk har sin vei. Sett på denne måten, kan en tenke at Grundtvig så for seg folkelighet som en universell tanke (Mikkelsen, 2014).

Folkeopplysning springer ut av opplysningstidens forståelser og idéer, der en forsøkte å danne en felles kulturell og folkelig base med utgangspunkt i tidens seder og skikker, samt som skulle inneholde mulige populariserte kunnskaper slik at disse ble allemannseie (Brandt, 2023).

Folkelig opplysning hos Grundtvig, hevder Brandt (2023), tar utgangspunkt i en erfaringsbasert dialog som bidrar til myndiggjøring. Denne erfaringsdialogen foregår mellom likeverdige personer om livet, livets vilkår og muligheter (Brandt, 2023). Slik erfaringsbaserte dialoger skulle være muntlig, likeverdig og fri. De skulle foregå som en levende vekselvirkning mellom alle på en folkehøgskole og være det bærende pedagogiske prinsippet. Den likeverdige levende dialogen mellom lærere og elever, elever med elever og andre ansatte, om livets livsfenomener og tema som en til enhver tid var opptatt av, skulle fungere som en arena for utvikling. Slik skulle dialogen søke å bidra til undring, refleksjon og erfaringsutveksling av ulike livsverdener knyttet til ulike livsfenomener. Dermed ble alle parter i dialogen gitt utviklingsmuligheter til å nå større aksept, forståelse og toleranse for andre og slik være deltakere i danningsprosesser (Brandt, 2023).

Wenger (2004) hevder at en sosial teori for læring bør inneholde fire komponenter for at læring og erkjennelsesprosesser skal finne sted. Disse fire er; *Praksis, Fellesskap, Identitet* og *Mening.* Praksis omhandler læring som utførelse, underforstått et fag. Fellesskapskomponenten forholder seg til tilhørigheten til nettopp et fellesskap som premiss for læring. Med komponenten for identitet presiserer Wenger (2004) at utviklingen av det individuelle ved ens personlighet skjer gjennom danning. Videre argumenterer Wenger (2004) for at meningskomponenten utvikles ved erfaring. På denne måten viser Wenger (2004) sine komponenter for en sosial teori for læring, se figur 2 nedenfor.

Komponenter for en sosial teori for læring:



Figur 2. Sosialteori for læring. (Wenger, 2004, p.15. min oversettelse)

Vi kan forstå den levende vekselvirkningen (Grundtvig, 1843 i Mikkelsen, 2014) som en helhetlig tilnærming til læring og utvikling. I nyere læringsteori kan vi se til Lave og Wenger (1991) og deres begrep Situert læring (Lave & Wenger, 1991). Begrepet omhandler en helhetlig forståelse av hvor og hvordan læring skjer, der læringskonteksten også er en viktig del av læringen (Thon & Berg, 2020). På denne måten blir både stedet og det faglige innholdet satt i en sosial relasjon der alle komponenter sammen bidrar til læring og mening.

Begrepet situert læring hos Lave og Wenger (1991) finner man igjen senere som et sentralt begrep i læringsteorien om [praksisfellesskap](#_2.3._Praksisfellesskap) (Wenger, 2004).

Den situerte læringen er hele veien til stede i folkehøgskolen, og ikke bare i et klasserom eller verksted. Læringen skjer i alle fasetter av skolehverdagen, da man tvinges sammen i bofellesskap eller ved å dele alle måltider sammen gjennom dagen. Elever, lærere og øvrige ansatte utsettes for hverandre og dermed påvirkes på en eller flere måter. På alle disse ulike arenaene for læring oppstår det ulike fellesskap, det kan være de en bor på gang med, de en har et valgfag sammen med, linjegruppa eller treningskompiser på styrkerommet, eller det kan være en gruppe en blir satt i, i forskjellige sammenhenger. Slik får en bred tilhørighet til det større fellesskapet som et folkehøgskoleår er. Slike fellesskap betegner Wenger (2004) som praksisfellesskap.

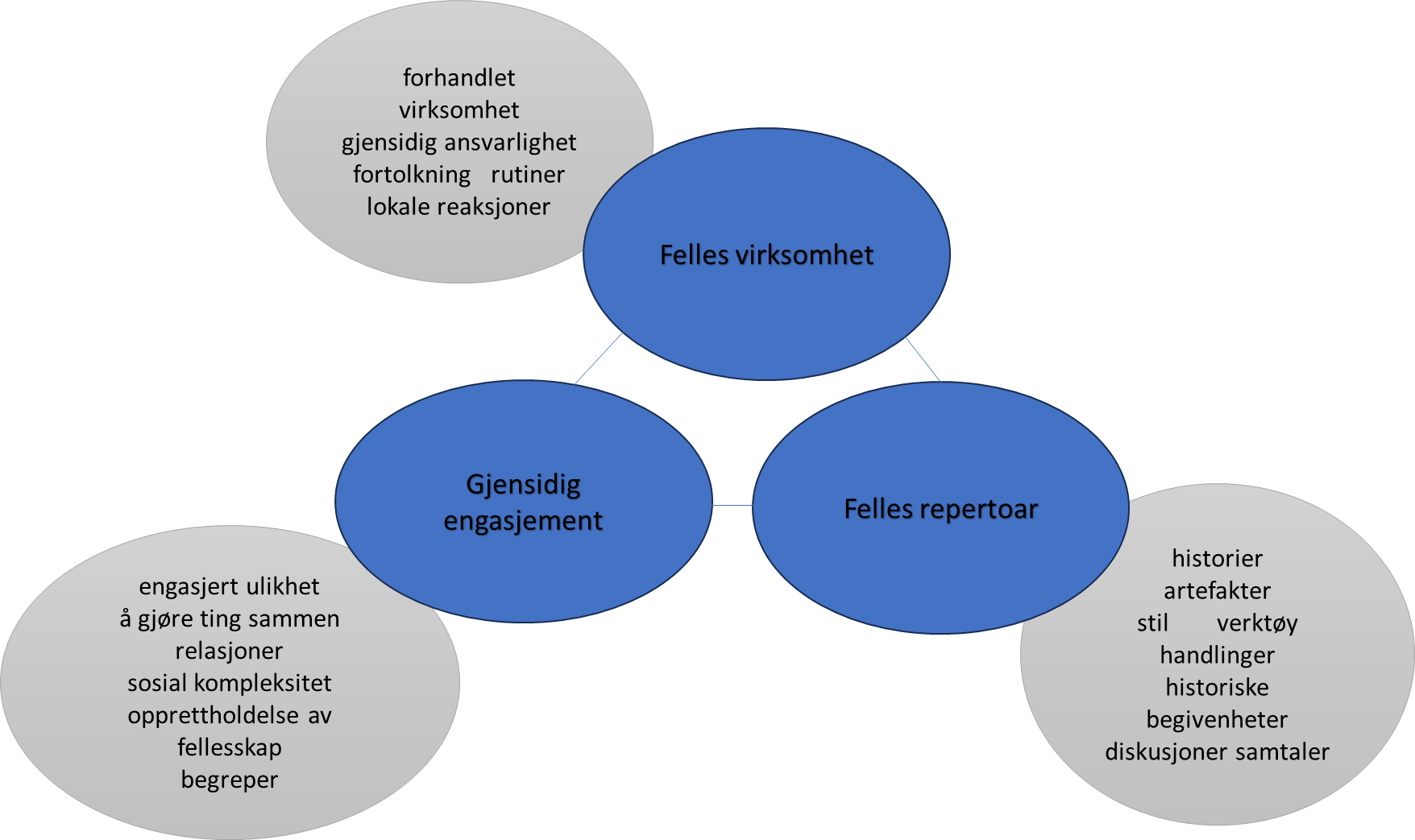
## 2.3. Praksisfellesskap

Wenger (2004) utviklet sine teorier for praksisfellesskap med bakgrunn i kollegiale fellesskap på en arbeidsplass. Wenger (2004) tar utgangspunkt i eget forskningsarbeid når han konkretiserer sine teorier om praksisfellesskap. Ved å følge et assuransefirma, med det fiktive navnet Alisnu, så han på hvordan relasjoner og utvikling i fellesskapet skjer. Han undersøkte i dette fellesskapet hvordan det utviklet seg en felles praksis. Wenger (2004) hevder at praksisfellesskap skiller seg fra andre fellesskap, og kjennetegnes ved at de ofte konstrueres rundt noe håndfast eller praktisk. Det kan ligge en faglig praksis sentralt i begrepet, det kan være et håndverk eller en spesiell måte å løse ulike utfordringer på. Praksisfellesskap etableres gjerne av personer som er svært ulike hverandre, og disse ulikhetene kan være en styrke i disse fellesskapene (Wenger, 2004). Slike praksisfellesskap kan bestå av vennskapelige relasjoner mellom deltakere, men er ikke utelukkende en sosial vennegruppe i generell forstand (Ohrem & Haddal, 2011).

Det er gitte rammer rundt slike fellesskap, det kan være avgrenset til en arbeidsplass, en skoleklasse, en hobby eller aktivitet. Slike fellesskap kan også eksistere i et historisk perspektiv og enkelte slike fellesskap kan eksistere på tvers av alder, nasjonalitet og historisk periode (Wenger, 2004). Fellesskapet hos Wenger (2004) ses i sammenheng med praksis ved hjelp av tre hovedpunkt, beskrevet som tre dimensjoner. Disse dimensjonene som tar utgangspunkt i praksis, regnes som egenskaper ved et fellesskap; *Gjensidig engasjement, Felles virksomhet* og *Felles repertoar* (Wenger, 2004).

De tre dimensjonene settes i sammenheng med hverandre og søker å beskrive et større bilde på det som kjennetegner praksisfellesskap. Det *gjensidig engasjement* forholder seg til aktivitet knyttet opp imot sammenheng i et fellesskap. Praksisen eksisterer fordi mennesker er engasjert i handlinger, og her forstås praksis ikke som fag eller struktur. Praksis er heller ulik aktivitet som bidrar til opprettholdelse av fellesskapet gjennom relasjoner og aktiviteter, med flere (Wenger, 2004). Videre setter *felles virksomhet* fokus på selve sammenhengen i fellesskapet, der en gjennom en kollektiv forhandling kommer frem til forståelsen av ens felles virksomhet. Herunder ligger også de personlige reaksjonene hos de enkelte deltakerne i forhold til denne forhandlede praksisens virksomhet. Slik bygges eierskap hos den enkelte samt tilhørigheten til fellesskapet. Ved hjelp av disse forhandlingene utvikles også gjensidig ansvarlighet hos deltakerne i det relasjonelle fellesskapet (Wenger, 2004).

*Felles repertoar* omhandler alt det fellesskapet som både limer fellesskapet sammen samt de nødvendige verktøy en trenger for å utøve praksis. Her plasseres også fellesskapets historier og sjargong som er med på å utvikle både følelsen av tilhørighet og mening i fellesskapet (Wenger, 2004). Se figur 3 under.



Figur 3. Kjennetegn ved praksisfellesskap (Wenger, 2004, p. 90, min oversettelse)

Sosial læringsteori skisserer fire nødvendige kategorier for at læring og erkjennelsesprosesser skal finne sted. Disse fire kategoriene lister Wenger (2004) *Fellesskap, Identitet, Praksis* og *Mening* (se figur 2, side 15).

Jeg vil nå gå dypere inn i disse fire ulike kategoriene ved å se på teori som forklarer de ulike konseptene.

### 2.3.1 Fellesskap

Mennesket er sosialt. Vi trenger andre mennesker for å få bekreftelser på hvem vi er, samt at vi er avhengig av tilhørighet og stimuli fra andre for vår utvikling som individ. Vi søker sammen i sosiale grupper og fellesskap også for å få en større verdensforståelse. Dermed er vi avhengig av hverandre for vår eksistens samt for vår felles utvikling. Sosiale fellesskap og grupper ligger i kjernen av den menneskelige erfaring og er også slik mennesket har organisert sine samfunn (Hogg, Hohman & Rivera, 2008).

Eksponering for ulikhet øker vår toleranse og aksept for at mennesker er forskjellige og kommer i mange fasetter/utgaver. Like viktig vil mangel på følelse av tilhørighet vil gjøre oss skeptiske og lite tolerante. Knud Løgstrup skrev i 1956 boka *Den etiske fordring*, hvor han funderer over tillit og tilhørighet. Han beskriver senario der han hevder at tillit er et gjensidig krav, altså at det ligger implisitt en forventning til at vi har slik tillit til hverandre i menneskelige relasjoner. Sosial tilhørighet krever også at en har tillit til den andre i fellesskapet (Løgstrup, 1999). Denne tilliten er et helt grunnleggende fenomen i byggingen av relasjoner. Når tillit er til stede, danner en seg ikke noen oppfatning av den andre personens karakter utover de helt åpenlyse karaktertrekk hos den andre (Løgstrup, 1999). Den andre oppleves ikke som truende eller utrygg og en setter sin energi inn på å bli kjent med personen snarere enn bli kjent med idéen av, den andre (Løgstrup, 1999). Når denne tilliten mangler og med den også sympatien for den andre, blir vi usikre og utrygge. Da dannes det lett et bilde av den andre basert på antagelser og mulige karaktertrekk. Disse antagelsene er basert på ens egne tolkninger av den andre (Løgstrup, 1999). Slike bilder basert på antagelser vil som oftest smuldre bort ved sosial kontakt med personen. Når man blir kjent gjenopprettes tillit og det er ikke lengre plass til det opprinnelige bildet en hadde av den andre (Løgstrup, 1999). Det er bare når en har fått konstatert at den andre ikke er til å stole på, eller når opplevelsen av irritasjon og antipati for den andre har grodd seg fast, at det opprinnelige tolkningsbilde vil bestå (Løgstrup, 1999). Slik kan Løgstrups tanker rundt tillit forståes slik at vi er hverandres skjebne (Mikkelsen, 2017).

Tiller (2014) refererer også dette menneskelige behovet for å bli sett i forbindelse med læring. I folkehøgskolen blir en eksponert for de didaktiske imperativene om identitet, stedet og det unike mennesket (Tiller, 2014). Tiller (2014) beskriver hvor viktig det er at både lærere og medelever eksponeres for hverandre i nye settinger utenfor det klassiske klasserommet, slik at man får en større helhetsforståelse av den andre. På denne måten får man en ny tilnærming som ikke er så farget av tidligere nederlag. En får vist frem noen av sine interesser eller styrker som utgjør ens identitet (Tiller, 2014).

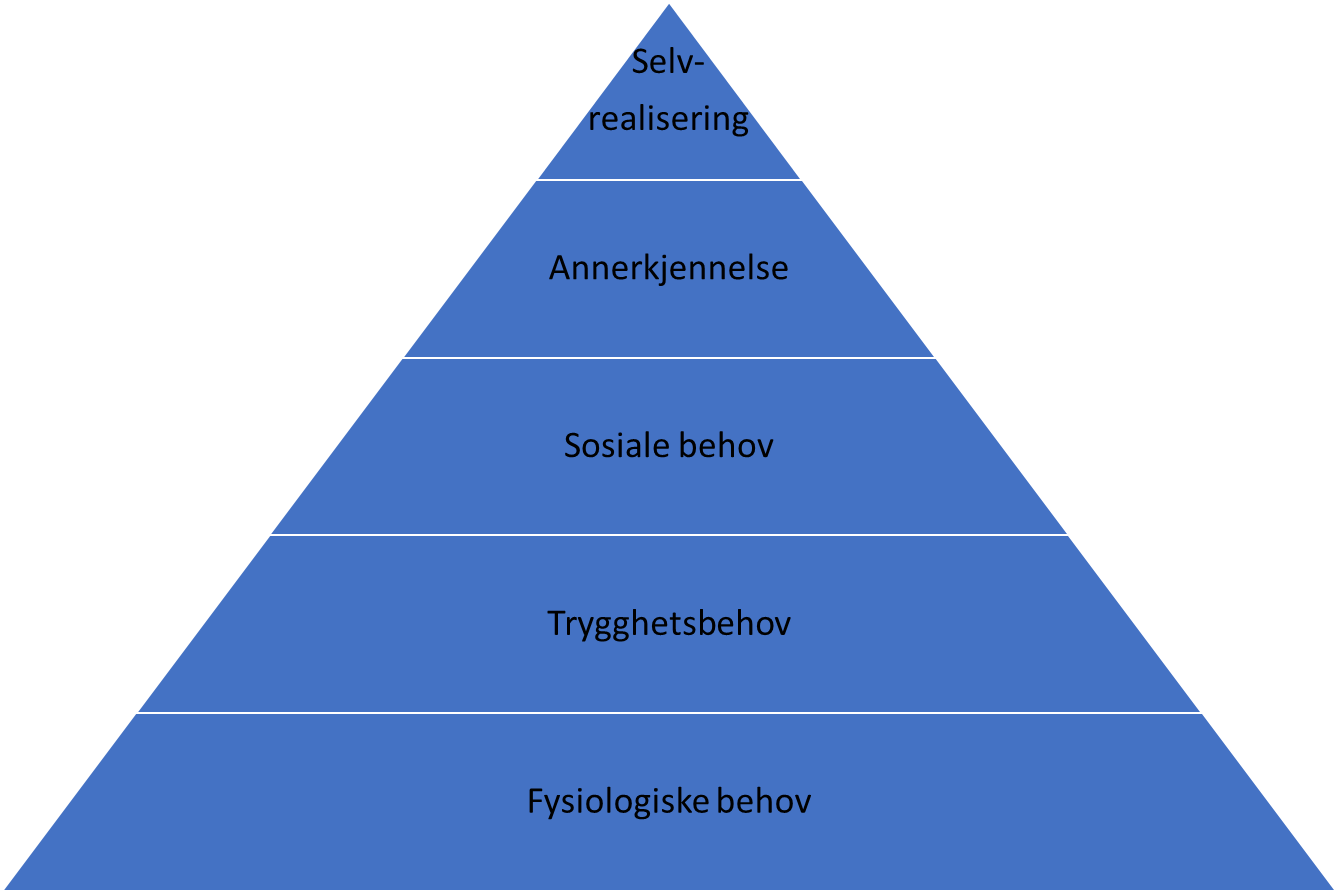
Denne store innvirkning og påvirkning vi kan ha for, og få av, den andre er beskrevet i Løgstrups (1999) kjente sitat:

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke. (Løgstrup, 1999, p.37.)

Ser vi igjen på figur 1, som viser tredeling av livsverden hos Ohrem og Haddal, er det nettopp dette fellesskapet som står sentralt.

Å tilhøre fellesskapet hevder Hogg, Hohman og Rivera (2008), også er avgjørende for å redusere vår følelse av usikkerhet både på oss selv og på verden vi lever i. De hevder at både selvtillit og selvfølelse styrkers ved tilhørighet i grupper og fellesskap, spesielt når gruppene har epidemisk karakter. I slike faglige grupper ligger tydelige føringer for både oppførsel og hva vi har til felles innad i gruppen (Hogg, Hohman & Rivera, 2008).

Videre kan vi se til Behovspyramiden slik vi kjenner den fra Maslow (1958). Pyramiden ble utviklet som en modell for menneskelig motivasjon. Modellen deles inn i fem trinn som beskriver de fem basale behov mennesket har; *Fysiologiske- Trygghets-, Sosiale-, Annerkjennelses-* og *Selvrealiseringsbehov.* Motivasjonspyramiden forstås nedenfra og opp, slik at de helt elementære fysiologiske behovene må realiserer før en er motivert for neste trinn i pyramiden.Disse fem trinnene forsøker å tegne et bilde av de grunnleggende behovene alle mennesker har for å kunne oppnå fysisk og psykisk potensiale, og slik sett god helse. De fem trinnene i pyramiden gjelder for alle mennesker uavhengig av nasjonale forskjeller og andre individuelle behov. I følge Maslow (1958) ligger menneskets sosiale behov som en motivasjon på tredje nivå i stigen, etter det fysiologiske behovet og trygghetsbehovet. Se figur 4 under.



Figur 4. Behovspyramiden, Maslow (1958).

Teoriene til Maslow er omfattende og det er ikke mulig å gå dypere inn i disse her i min studie, da denne har hovedfokus på praksis og fellesskap. Det er likevel interessant for min oppgave å tilkjennegi at Maslows behovspyramide tegner et bilde som gir gjenklang i de teoriene jeg har valgt å lene meg på i denne oppgaven.

### 2.3.2 Identitet

Martin Buber (2010) filosoferer over menneskelig relasjoner i sin bok *I and Thou*, som første gang ble publisert i 1923. Der beskriver Buber (2010) individet - *I*, *Jeg* som forholder seg til *It, Den* og til *Thou, Dem.* Hvor Thou kan både være det eller den (Buber, 2010). Buber (2010) skisserer to hoved retninger for hvordan mennesker relaterer seg til omverdenen og hverandre på. Enten som en jeg - det relasjon, eller et jeg – du relasjon, hvor man gjennom dialog blir kjent med den andre og dermed beveger seg fra å ha en distansert jeg – det relasjon til å utvikle et jeg - du forhold. Ved en slik endring i relasjonen økes aksept for den andre. Med tettere relasjon åpner det opp for større forståelser av den andre som igjen kan ha ringvirkninger på de andre ukjente. Dermed er dialogen det viktigste verktøyet for personlig utvikling så vel som utviklingen av fellesskapet. Slik kan en tenke at det utvikler seg en tillit mellom partene. Vi kan følge Buber (2010) i Løgstrup (1999) ved at det utvikler seg en tillit mellom partene. Slik tillit hører menneskelivet til (Løgstrup, 1999).

En person kan ha karakter av å være en It, som en ukjent. For deretter å bevege seg i relasjonen hvor karakteristikken kan gå over til å bli en Thou. En kan derfor tenke seg at det upersonlige *det* er den andre, før en har blitt kjent og dermed en *den.* Å gå fra å være en det til en den skjer gjennom sosiale relasjoner. En objektivisering av- og en subjektivisering av begrepet Thou (Ravenscroft, 2017).

This way of meeting others goes beyond thoughts of how that person might be useful, or how one might define or classify an individual from a distance. Instead it is about forming a relationship of wholeness or unity, but one that still accounts for the difference and uniqueness of the two parties. (Ravenscroft, 2017, p.10).

Boken *I and Thou* (Buber, 2010) fokuserer på det menneskelige behovet for tilhørighet i relasjon til andre og argumenterer med at det gjelder alle fasetter av menneskets eksistens. Behovet for tilhørighet strekker seg fra religion, via det politiske/økonomiske til det psykologiske og personlige (Ravenscroft, 2017).

Martins Bubers forståelse av utviklingen av individualitet er som en prosess mellom menn, eller personer, gjennom dialog. Hvor den enkelte er helt avhengig av eksponering, samhandling og dialog med den andre for en slik utvikling (Friedman, 2003). Slik dialog er genuin, som både kan være uttalt og eksistere i en stillhet. Essensen i denne genuine dialogen ligger i det faktum at deltakerne virkelig engasjerer seg i den andre, både ved å virkelig se den andre og å erfare den andre (Friedman, 2003).

En slik overgang fra å forholde seg til en det karakteristikk til en den kan katalyseres gjennom relasjon som bygges i praksis. Altså i et område der de ulike kan ha en fellesnevner.

### 2.3.3. Praksis

Praksis og særlig praksisfelleskap kjennetegnes hos Wenger (2004) ved tre komponenter eller dimensjoner som vist i figur 3. i avsnitt 2.3 Praksisfellesskap. De tre komponentene:

1. Gjensidig engasjement - engasjert ulikhet, relasjoner og å gjøre ting sammen i fellesskapet.

2. Felles virksomhet - forhandlet virksomhet og gjensidig ansvarlighet.

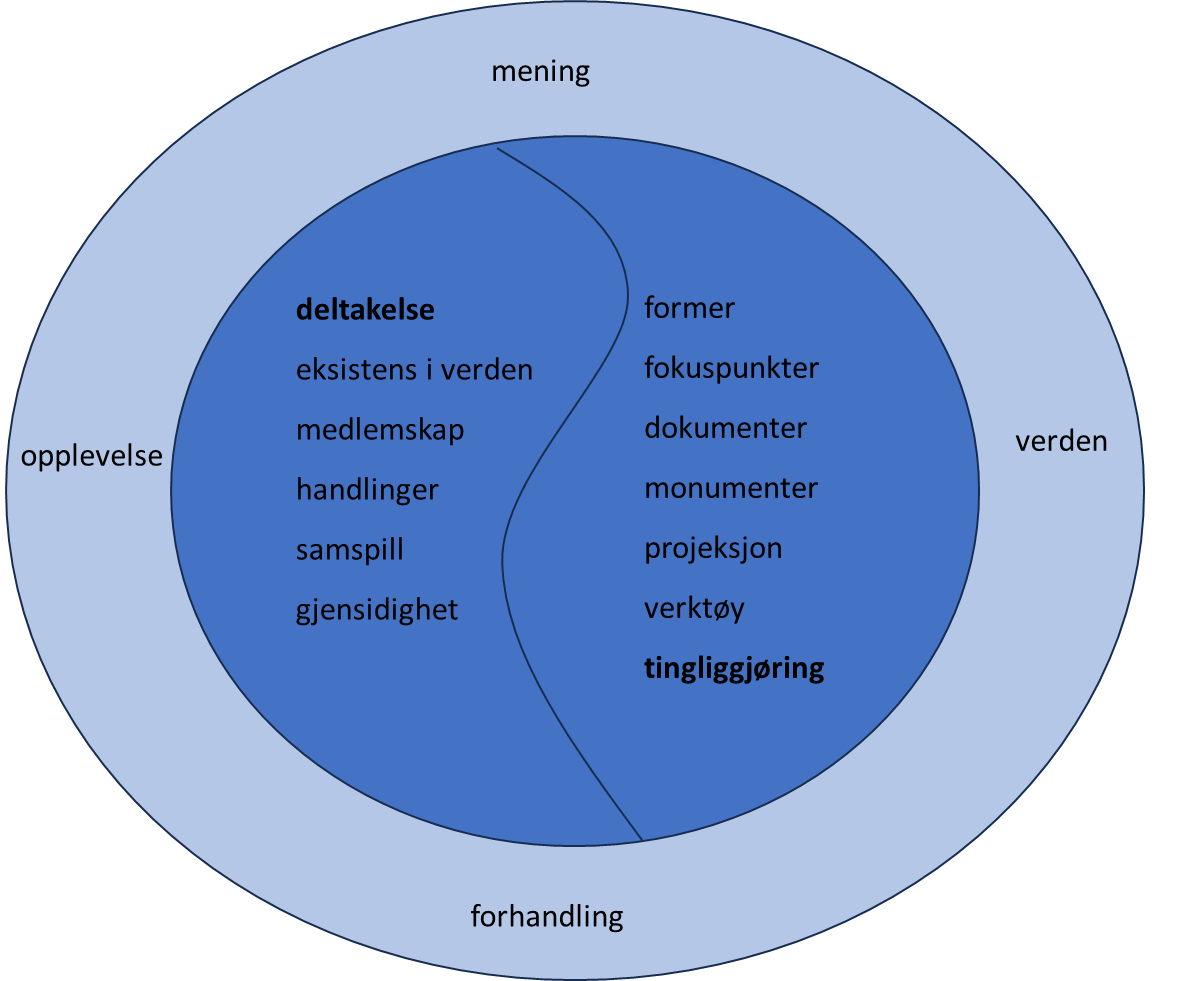
3. Felles repertoar- handlinger, begivenheter og felles historier. (Wenger, 2004)

For Wenger (2004) omhandler praksis handling, men ikke handling alene. Han hevder at praksis her kan ses i sammenheng med både en sosial og en historisk kontekst. Dermed blir praksis fylt med både struktur og mening (Wenger, 2004). Praksis er både passiv og aktiv, uttalte og taus. Derfor rommer dette praksisbegrepet alt av handlinger, konvensjoner, antagelser og relasjoner. Verktøy og redskap, språk og koder blir allemannseie og det som både definerer og binder fellesskapet sammen (Wenger, 2004). Slik presenterer disse teoriene en dualitet i praksis mellom både den aktive deltakelse og den passive tingliggjøring som over tid utvikler seg til et gjensidig engasjement i en felles praksis (Brandt, 2023).

Praksis i form av arbeid med hendene beskriver Abraham og Bevan (2023) som en *tacit knowledge*, taus kunnskap. I slik praksis lærer vi først nytt, helst ved observasjon og demonstrasjon av ny teknikk. Å tilegne seg ny teknisk kunnskap betyr mye prøving og feiling før en opplever mestring. Etter hvert vil en ha automatisert teknikken og den vil være mulig å utføre uten spesiell konsentrasjon (Abraham & Bevan, 2023).

Wenger (2004) utvider sin teori om praksisfellesskap med en modell som viser dualiteten mellom deltakelse og tingliggjøring. Denne dualiteten ligger inne i begrepssirkelen skissert opp som en ramme bestående av; Mening, Verden, Forhandling og Opplevelse.

Deltakelse hevder Wegner (2004) forstås inn i dagligspråkets forståelse av ordet. Men tingliggjøring ilegger Wenger (2004) et noe bredere innhold. Wenger (2004) ¨[..] bruker begrepet generelt for å beskrive den prosessen det er som former vår opplevelse og skaper objekter, som bringer denne opplevelsen til å stivne i `tinglighet´ ¨ (Wenger, 2004. p. 73). Brandt (2023) hevder at tingliggjøringen representerer en form for stivnethet, der denne objektiviseringen kan være representert med historier, språk, begreper og verktøy og lignende, som fungerer som en slags hukommelse for praksisfellesskapet (Brandt, 2023). Se figur 5 nedenfor.



Figur 5. Dualiteten mellom deltakelse og tingliggjøring, Wenger, 2004, p.78, min oversettelse.

### 2.3.4. Mening

Menneskets søken etter meningen med livet er en konstant øvelse livet gjennom. I Wenger (2004) sitt perspektiv på læring er det nettopp i dualiteten mellom deltakelse og tingliggjøring vi forhandler om mening. Gjennom samhandlingen med andre får vi, eller opparbeider vi oss, mening. I fellesskapets dualitet får vi utviklet et felles repertoar som både forklarer og utvikler vår forståelse som igjen påvirker og utvikler gruppens felles praksis (Brandt, 2023). Det skapes mening i dette spenningsfeltet mellom deltakelse og tingliggjøring, da denne kontinuerlig er i forhandling, eller diskusjon og utvikling. Dermed blir det tilhørighet til og deltakelse i fellesskap som blir den drivende kraften i læringen (Brandt, 2023). ¨Det er gjennom deltakelse i ulike praksisfelleskap mennesket opplever verden og sitt engasjement i denne, som meningsfullt¨ (Brandt, 2023. p. 84).

For Wenger (2004) er mening i prosess, altså en meningsforhandling. Denne forhandlingen ligger i samspillet mellom deltakelse og tingliggjøring. Mening er ikke statisk og den påvirkes av nye erfaringer og innspill (Wenger, 2004). Dermed kan menneskets eksistens og engasjement i verden beskrives som kontinuerlige prosesser av meningsforhandling i de ulike grupper og praksisfellesskap det tilhører (Brandt, 2023). Slik sosialisering ¨gjør at man blir en del av hverandre, og dette blir dermed også kilden til identitet¨ (Brandt, 2023. p. 84). Slik blir deltakelse i slike fellesskap meningsfylte og utviklende både individuelt og på sosialt fellesskaplig nivå (Brandt, 2023).

Mangel på tillit til den andre kan også bunne i tidligere utfordringer nettopp i det å bli inkludert i fellesskapet. At man har opplevd utestengning eller mobbing, gjør en også svært utrygg i sosiale sammenhenger.

## Oppsummering

I dette teorikapitlet har jeg sett på teori knyttet opp til mine konsept; tillit, tilhørighet, praksis og fellesskap i denne studien. Disse konseptene danner mitt rammeverk og har vært benyttet i min analyse av det empiriske materialet. Jeg har valgt å se til Buber (2010) og Løgstrup (1999) for å beskrive konseptene tillit og tilhørighet, der begge beskriver relasjon til den andre i lys av å gå fra å være en ukjent til å bli en kjent. Fra å være fremmende med en billedlig stereotyp forståelse av den andre, til å bli en bekjent med egenskaper som er faktiske. Disse teoriene har jeg sett på i relasjon til praksis og fellesskap i mitt teoretiske rammeverk.

Ved å se på hvordan relasjoner og utvikling i fellesskapet skjer, utviklet Wenger (2004) sine teorier om praksisfellesskap. Teoriene ble utviklet på bakgrunn av Wengers (2004) forskningsarbeid ved et assuransefirma, med det fiktive navnet Alisnu. Han undersøkte i dette fellesskapet hvordan det utvikles en felles praksis, etter dimensjonene; *felles virksomhet*, *gjensidig engasjement* og *felles repertoar*. Videre utvikler han sin læringsteori med utgangspunkt i fire komponenter; *fellesskap,* *praksis,* *mening* og *identitet* (Wenger, 2004). Denne praksisfellesskapsteorien, hevder Wenger (2004) er helt grunnleggende for at mennesker i fellesskap skal utvikle seg, både individuelt og sammen i fellesskapet. Den kontinuerlige forhandlingen av mening, gir dette rommet for personlig vekst og utvikling som også styrker det fellesskaplige.

# 3. Metode

I dette kapitelet vil jeg beskrive og tydeliggjøre prosesser knyttet opp til innhenting av det empiriske materialet til mitt masterprosjekt.

## 3.1. Innledning

Da utgangspunktet for denne oppgaven lå i en undersøkelse i eget praksisfelt, ble det naturlig for meg å ta utgangspunkt i valgfaget strikking. Spesielt fordi det gjennom flere år har oppstått en undring i meg over flere faktorer i dette faget. Hva er det som gjør dette valgfaget så veldig populært? Hvorfor ønsker elever å delta på faget gjennom hele året, når de ikke lærer seg å strikke? Hvordan påvirker en så stor elevdeltakelse det totale skolemiljøet?

Antall elever er økende år for år, og for skoleåret 2022/23 var det 55 elever som gjennomførte valgfaget. Det er interessant at denne økningen ikke kan forklares med en direkte overføringsverdi eller smitteeffekt fra år til år, da skolen kun er ett åring.

For skoleåret 2023/24 var det 68 påmeldte elever ved fagets oppstart, av totalt 94 mulige elever ved skolen dette året.

Det et er vanskelig å gjennomføre grundig forskning samtidig som man har lærer-hatten på, da fagformidling og introduksjon til nye teknikker er nokså altoppslukende i en så omfangsrik gruppe. Det er derfor tatt utgangspunkt i elevgruppen fra skoleåret 2022/23 og rekruttert informanter fra dette kullet. Slik at både de og jeg har kunne ha en nødvendig avstand til situasjonene de eventuelt skulle referere og beskrive samtidig som en refleksjon over praksis og erfaring er lettere å få til når det har gått litt tid.

Da utgangspunktet for mitt ønskede prosjekt lå direkte i egen praksis, var det naturlig å benytte seg av egne, tidligere elever for innhentingen av materiale.

Som referert i introduksjonen, er mitt forskningsspørsmål:

-Hvilke opplevelser og erfaringer beskriver elevene av strikking valgfag?

-Hvordan erfarer elevene det sosiale og det faglige ved faget?

-Hvordan bidrar denne samhandlingen til danning og inkludering?

Da jeg ønsket at få belyst hvordan den enkelte opplever å være deltakere på strikking valgfag, hvilke erfaringer de har gjort seg og hvordan de beskriver disse erfaringene, ble det naturlig å velge en kvalitativ metode.

## 3.2. Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ metode er vanlig å benytte når en ønsker å få tak i et rikt narrativ, med mange detaljer og erfaringer. Denne type informasjon lar seg ikke tallfeste eller måle, og må derfor tolkes heller enn telles (Dalland, 2015). Kvalitativ metode benytter seg av et lite antall utvalgte informanter og beskrives som en mer følelsesstyrt forskningsmetode (Dalland, 2015). En metode som søker å utforske hvordan individet forstår og forklarer sine ideer og erfaringer i en sosial sammenheng (Savin-Baden & Major, 2013).

Metoden søker å gi informantene anledning til å dele fra sin livsverden, der beskrivelsene ofte er personlige, subjektive og nære (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Dermed er det vanskelig å generalisere, da slike subjektive opplevelser og beskrivelser er nettopp det, subjektive. Mitt utvalg av informanter består av fire tidligere elever på valgfaget strikking. Og innhenting av data har foregått ved semi-strukturerte intervju, hvor tre av disse har vært gjennomført fysisk ansikt til ansikt. Det fjerde intervjuet ble foretatt ved hjelp av den digitale plattformen Teams. Intervjuguiden jeg utviklet til intervjuene, inviterte til en samtale rundt informantenes opplevelser og erfaringer av valgfag strikking. Ved en slik tilnærming erfarte jeg at det også åpnet seg et rom for en åpen og reflekterende samtale rundt tema og poeng som informantene kom innom i sine beskrivelser. Intervjuet bar derfor preg av å ha hint av narrativt design, der informanten beskriver sine opplevelser og forståelser i et personlig perspektiv, fra den enkeltes livsverden (Dalland, 2015).

Kvalitativ metode bygger på en sterkere jeg-du relasjon, en personlig tilstedeværelse som er nødvendig for å kunne åpne opp for deling av slike narrativ.

Det er ofte slik at forskningsspørsmålet gir tydelig retning for valg av forskningsdesign som igjen peker ut metode for datainnhentingen. Metoden kan forståes som et verktøy eller et redskap en benytter for å få tak i det en vil undersøke (Dalland, 2015).

Da mine forskningsspørsmål allerede adresserer noen konsept eller fenomen, har min metode også snev av fenomenologisk metode der en etterfølger tydelig fenomen beskrevet eller observert hos informanter (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Disse fenomenene jeg har vært interessert i å belyse, knytter seg til mine erfaringer fra undervisning og er sett i lys av folkehøgskolens pedagogikk og mandat.

## 3.3. Pragmatisk forskningsdesign.

Jeg har benyttet meg av et pragmatisk forskningsdesign, slik det er beskrevet av Savin- Baden og Major (2013), for å gjennomføre min kvalitative forskning. Det som kjennetegner pragmatisk forskningsdesign, er benyttelsen av sammensatt metode. Jeg har tatt utgangspunkt i mine undringer både gjennom det jeg har observert og reflektert over gjennom årenes løp. Som hovedmetode for innhenting av empiri har jeg benyttet semi-strukturert intervju, som har hatt karakter av å være dialog-basert. Slike intervju kjennetegnes av at de har åpne spørsmål, som ikke lett kan besvares i en målbar størrelse eller med en kort bekreftelse eller avkreftelse. Disse intervjuene åpner heller for rikere beskrivelser, og tillater oppfølgingsspørsmål samt har en mer samtale-orientert karakter. Samtidig som forsker styrer intervjuet i forhold til sin intervjuguide. Ved å gjennomføre slike semi-strukturerte intervju kommer forsker tett og nært på sine informanter og de livserfaringene de deler. Det stiller derfor krav til etablering av en trygg relasjon for faktisk å få slik dype og detaljerte beskrivelser. (Savin-Baden & Major, 2013).

Jeg har hatt god anledning til å dra veksler på mine erfaringer, undringer og refleksjoner fra undervisning i strikking valgfaget over mange år. Jeg har benyttet en forskningsdagbok for nedtegnelser av ustrukturerte observasjoner og refleksjoner gjennomført i forbindelse med en undervisnings-økt. Observasjonene har vært flyktige og nedtegnelsene lite konsekvente, da jeg ikke satte av tid til å gjennomføre disse etter gitte kriterier for observasjon som metode (Savin-Baden & Major, 2013). Likevel har notatene hjulpet meg med å sette fokus for oppgaven min samt å åpne opp for ulike fasetter av de tema som informantene belyste i intervju. Nedtegnelsene i forskningsdagboken ble gjort i etterkant av undervisningsøkter og har en generell karakter. De er basert på erfaringer og observasjoner gjort i forbindelse med dette årets undervisningsgruppe, altså 2023/24, som er en annen gruppe enn den mine informanter tilhører. Likevel opplever jeg disse som aktuelle, da jeg registrerer at historien gjentar seg. Disse refleksjonene har vært toneangivende inn mot oppstarting av litteratur innhentingen i forkant av arbeidet med informantene mine.

## 3.4. Empiri.

Da forskningsspørsmålet mitt tar utgangspunkt i mine erfaringer og observasjoner av valgfag gruppen over flere år, ble det interessant å få en dypere forståelse av de fenomen som ligger i elevenes erfaringer og deres forståelser av disse fenomen (Savin-Baden & Major, 2013). Jeg har benyttet meg av noen karaktertrekk fra fenomenologisk forskningsdesign som del av mitt pragmatiske design. Fenomenologi kjennetegnes nettopp av fokuset på menneskets erfaringer. Der en søker å skape forståelser av disse erfaringene i et filosofisk perspektiv. Spesielt i forhold til eksistensfilosofene, som Husserl og / eller Heidegger og deres filosofiske perspektiv på fenomenologi (Bloomberg & Volpe, 2019, Savin-Baden &Major, 2013).

Da min erfaring med undervisning i valgfag strikking strekker seg over 10 år, har det avleiret seg en rekke oppfattelser og undringer. Jeg går derfor inn i arbeidet mitt en med en slags for-forståelse (Savin-Baden &Major, 2013). Som igjen legger et slags grunnlag for søking i litteratur til oppgaven.

### 3.4.1. Observasjon

Observasjonen jeg har gjort i forbindelsen med denne oppgaven lener seg på observasjoner jeg har gjort over flere år. De er dermed ikke av høy forsknings kvalitet, eller ei mulig å kategorisere som aktiv observasjon (Dalland, 2015). Mine observasjoner bærer heller preg av å være analyser i et refleksjons- og undringsperspektiv hos meg. Disse tidlige observasjonene ble skrevet ned i etterkant av den aktuelle situasjon eller undervisningsøkt.

Observasjonene har for meg vært verdifulle ved å gi et mer fullstendig bilde av mønstre og væremåte i skolens peisestue der valgfaget foregår år etter år, selv om elevene er nye hver høst. For vi kommuniserer også vi gjennom adferd, kroppsspråk og ansikts- og følelses-utbrudd i tillegg til det vi uttaler verbalt (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Spesielt nedtegnelser jeg skrev i etterkant av intervju, hvor den sanselige oppfattelsen av både den konkrete situasjonen og svarene de gav, er verdifulle. Disse inngår i en metodetriangulering (Dalland, 2015), som har gitt meg et bredere informasjonsgrunnlag. Observasjonene og mine refleksjoner har blitt nedskrevet i en forskningsdagbok.

### 3.4.2 Forskningsdagbok.

Allerede fra oppstarten av nytt skoleår i august 2023 har jeg hatt en fysisk notatbok med meg. Denne har jeg benyttet til å skrive ned observasjoner jeg har gjort spesielt etter mine valgfagstimer i strikking. Jeg har notert etter en undervisnings-økt eller etter refleksjon over noe jeg erfarte i timene. Disse har vært nyttige for meg for å kunne være mer fokusert på mitt forskningsprosjekt i hverdagen. Notatene har også gitt meg en større bakgrunnsforståelse for mitt forskningsprosjekt. Da gruppen av elever er ny hvert år, har jeg dette året hatt anledning til å følge ekstra med på hva som skjer med gruppen utover det faglige, da dette har vært min hovedinteresse i forskningsarbeidet frem mot min masteroppgave. Ved å notere ned ulikt i dagboken har jeg også fått rikere anledning til dypere refleksjon enn den som gjøre mer flyktig i det øyeblikket den oppstår. Slik har dagboken gitt meg verdifull informasjon om hvordan enkelt individer reagerer og agerer i denne gitte settingen (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Disse har igjen vært nyttige som utgangspunkt for forarbeidet til intervju. Forskningsdagboken inneholder også nedskrevne idéer og tanker samt referanser til mulig relevant teori. Tidlig høst etablerte jeg også et digitalt dokument som ble mer aktivt som refleksjonsnotat, et sted for å skrive litt jevnt om tanker og idéer som gjelder prosjektet. Både den fysiske notatboken og det digitale refleksjonsnotatet var til god hjelp når jeg forberedte min intervjuguide.

### 3.4.3. Intervju

Jeg har valgt semi-strukturert intervju som min metode for innhenting av empirisk materiale (Savin-Baden & Major, 2013). Intervjuet har fulgt en intervjuguide, men har hatt karakter av en dialogbasert samtale og ikke fulgt systematisk en oppsatt rekkefølge. Intervjuet tok utgangspunkt i informantenes livsverden og hatt fokus på deres opplevelser og erfaringer av strikking valgfag (Dalland, 2015). Etter at mitt forskningsprosjekt var godkjent av Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, gjennomførte jeg et pilotintervju.

Jeg valgte en stipendiat fra egen klasse til dette. Hen hadde vært elev på strikking valgfag i sitt første år som elev, og dermed hadde lignende erfaringsgrunnlag som mine informanter. Vi gjennomførte intervjuet på lærerrommet på skolen, som viste seg å være lite egnet sted, da det ved to anledninger ble avbrutt av besøk i rommet. Selve intervjuet gikk veldig raskt, og tok mer form av et spørsmål og svar, eller som en undersøkelse ved hjelp av et spørreskjema. Piloten ga meg derfor verdifull erfaring i forhold til måten jeg stilte mine spørsmål på. Samtidig hadde mine informanter mottatt informasjon og sagt seg villig til å delta i intervju en stund i forveien av det faktiske intervjuet noe som ga dem anledning til en til større grad av refleksjon rundt sine erfaringer. Likevel ble jeg mer fokusert på å innlede til de faktiske intervjuene ved å appellere til den enkeltes livsverden og selv innta en mer fabulerende tilnærming i spørsmålsformuleringen, slik at informantene delte rikere narrativ fra sine erfaringer og refleksjoner (Daland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Det faktiske fysiske stedet for gjennomføring av intervju ble også nøyere vurdert i forkant av hvert intervju som en direkte følge av erfaringene fra pilotintervjuet.

Materialet har vært kodet, tolket og analysert med utgangspunkt i noen av de konseptene som kom frem gjennom intervjuene som jeg vil beskrive mer utfyllende i kapitel fire. Samtidig har mine tanker og refleksjoner også spilt inn når jeg gikk i gang med søkingen i litteraturen. Empirien og teorien har gjensidig påvirket hverandre gjennom prosessen og har vært i vekselsling (Bloomberg & Volpe, 2019). En slik abduktiv metode kan beskrives som et forsøk på å skape mening i vekselvirkning mellom teori og empiri, der det hele tiden går en pendel mellom å ta utgangspunkt i teorien for så å ta utgangspunkt i empirien (Bloomberg & Volpe, 2019). Slik påvirker og utvikler empiri og teori hverandre kontinuerlig gjennom prosessen. En søker å finne en form for sammenheng mellom teorien og det en faktisk får beskrevet av informantene. Eller går til teori for så å se etter dette i empirien. Altså en form for utprøving av teori eller testing av en antagelse, i et praksisfelt (Bloomber & Volpe, 2019). Min analyse av dataene har fulgt et hermeneutisk spor, hvor jeg har søkt etter mine konsept sett i forhold til oppførsel og kontekst i det materialet som utgjør mitt empiriske materiale. Der de ulike delene av et hele forholder seg til delene og delene beskriver en helhet i gjensidighet. En form for mulig generalisering der informantenes unike beskrivelser danner utgangspunkt for større forståelser av helheten og er dermed også bekrefter eller avkrefter teori (Savin-Baden & Major, 2013).

## 3.5. Utvalg.

Da utgangspunktet for mitt ønskede prosjekt lå direkte i egen praksis, var det naturlig å benytte egne elever som informanter. Likevel ble det nokså tidlig klart at det ville by på store utfordringer å gjennomføre forskningen i årets elevkull. Det handlet både om tidspresset som lå i oppgaven, det høye elevtallet som valgte faget, 68 elever ved oppstart, samt de utfordringene som lå i å skulle undervise og forske samtidig. Da elevene også var helt nye, ville det fort kunne blitt en ubalanse i vår relasjon. Deres svar kunne fort ha blitt farget av å selv ønske å bli godt likt, og derfor kanskje ikke dele helt åpent med meg. Samtidig ville det ha vært nokså prematurt å skulle kunne reflektere over praksis når det knapt nok var etablert ved tidspunktet for innhenting av empiri. Derfor ble det viktig å tenke gjennom hvilke andre fordeler og ulemper det ville være forbundet med å undersøke i en elevgruppe som har gjennomført hele livssyklusen til faget. Det ble naturlig å gå til elevgruppen fra forrige skoleår, 2022/23. Da disse elevene har fullført hele sitt skoleår og har fått noen måneders avstand til sitt folkehøgskoleår. Forventningen var derfor at de ville kunne reflektere noe grundigere samt at de også hadde den nødvendige avstanden til meg som forsker og lærer.

### 3.5.1 Utvelgelse.

Det var interessant å kunne samtale i intervju med informanter som hadde erfaringene friskt i minne, så valget falt på kullet 2022/23. Det ble lagt som forutsetning at de informantene som skulle kunne delta i studien, måtte være oppført på valgfag strikking ved skoleårets slutt. Dette betød at de kunne ha startet på faget i januar 2023 og derfor bare ha deltatt det siste halvåret, eller ha hatt faget gjennom hele skoleåret, fra august til mai. Det var totalt 55 mulige elever å velge fra. Det ble foretatt et tilfeldig utvalg på 10 kandidater ved hjelp av en randomizer i skolens elevdatabase. Disse 10 kandidatene representerte til sammen 6 av skolens 7 linjer, hvor flere av de utvalgte var elever fra min egen linje.

Det ble sendt ut en invitasjon til deltakelse på e-post til de 10 kandidatene, etterfulgt av en SMS med påminnelse om å besvare henvendelsen. Invitasjonen hadde referanser til Sikt godkjenningen, anonymitetsaspekt og kontaktinformasjon til meg og min veileder for utfyllende informasjon om prosjektet. Fire av de 10 kandidatene takket ja til å delta og disse fire er mine informanter.

### 3.5.2. Informantene.

Mine fire informanter kommer opprinnelig fra ulike steder i landet, to fra Østlandet og to fra Vestlandet. De kjente hverandre ikke fra før, og møttes først på folkehøgskolen.

Tre av informantene var elever på linjen jeg har hovedansvar for, som har en praktisk utøvende profil. Den fjerde informanten var elev på en mer teoretisk linje. Ingen av informantene viste om hverandres deltakelse før etter at intervjuene var gjennomført.

Jeg har valgt å personifisere mine informanter ved å gi de nye navn. Jeg har valgt kjønnsnøytrale navn og disse kan ikke peke ut noen personlig, da ingen elever i gitte årskull hadde noen av disse navnene.

**Andrea:**

Gikk på en teoretisk linje. Valgte faget for å kunne lære seg mer om strikking, men tenkte også at det var en god arena for å bli kjent med nye. Kunne strikke litt fra før, men hadde glemt hvordan man la opp for å starte et prosjekt. Har fortsatt med studier på Sørlandet.

**Charlie:**

Var elev på folkehøgskolen i 2 år, ett år som elev og ett som stipendiat. Hadde ikke valgfaget det første året, men var ofte med likevel. Året som stipendiat bød på mange flere oppgaver for skolen, og hen får status som ´elev med nøkler´. Noe som betyr å holde styr på og å organisere endel aktivitet for elevene samt være behjelpelig med ulikt forbundet med elevenes ve og vel. Hen var ikke egentlig med for faget skyld, men for det sosiale. Et sted å få være sosial uten å ha stipendiatoppgaver. Kunne strikke litt fra før, men valgte å brodere i timene. Har flyttet til Midt- Norge for å studere.

**Iben:**

Valgte strikking fordi hen hadde dårlig erfaring med strikking. Det var et forsøk på å vekke en kjærlighet for ¨myke¨ håndverk, men har fortsatt motstand på det. Strikket kun et halvferdig første-prosjekt. Har flyttet østover for å studere.

**Kim:**

Syns strikking virket avslappende og ¨chill¨. Kunne strikke fra før, men hadde mange halvgåtte eller mislykkede prosjekt bak seg. Foretrakk å hekle og brukte tiden til det. Produserte noen små-skala prosjekt i løpet av året.

Mine informanter har etter avslutningen av folkehøgskolen i mai 2023, flyttet til andre kanter av landet for å fortsette studier eller jobbe. En av informantene har valgt å fortsette studier på Sørlandet, så det ble naturlig å starte med hen.

Da Andrea fortsatt var bosatt lokalt, ble vi sammen enige om å gjennomføre intervjuet i et rom på folkehøgskolen.

Charlie er den av de fire som nå er bosatt lengst borte fra Sørlandet og det ble derfor naturlig å foreta intervjuet digitalt.

Både med Iben og Kim ble det avtalt å treffe til fysisk intervju på Østlandet.

### 3.5.3. Gjennomføring av intervju.

Innledningen til intervjuene ble holdt formelt, mens selve intervjuet var mer uformelt. Alle informantene fikk tilbud om å underskrive samtykkeskjema, selv om de allerede i første utsendelse ble gjort oppmerksomme på at ved å besvare henvendelsen om invitasjon til å delta så var det å forstå som et samtykke. Det ble presisert nok en gang både om taushetsplikt og anonymitet (Dalland, 2015)

Da en av informantene bor lokalt ble det enkelt å begynne der. Hen ble invitert ut til folkehøgskolen, et kjent og trygt sted for gjennomføring intervjuet. Det lå derfor godt til rette for en positiv opplevelse av situasjonen (Dalland, 2015).

Intervju med informant to ble tatt digitalt på Teams. Denne plattformen tillater en nokså lik opplevelse som et ansikt-til– ansikt intervju (Savin-Baden & Major, 2013). Etter Corona epidemien er de fleste godt trent i bruk av slike hjelpemidler og oppfatter det ikke som en utfordring eller til hinder for kommunikasjonen.

De to siste intervjuene ble gjennomført i Oslo, i et hjørne av Deichmanske bibliotek med to dagers mellomrom. Lokasjonen fungerte godt, da den innbyr til mer seriøsitet enn på café samt at bakgrunnsstøyen er nedtonet noe i forhold til andre offentlige steder.

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene og de varierer fra 25 til 35 minutters lengde.

## 3.6. Analyse.

Det var allerede før jeg startet arbeidet med masteroppgaven tegnet et slags utgangspunkt for mulige konsept å se etter i det empiriske materialet. Disse var basert på mine tidlige observasjoner og undringer over ulike tema underveis i min undervisningsperiode på strikking valgfag. Jeg kjente igjen noen mønstre fra år til år, og ønsket å undersøke tema knyttet opp imot; det faglige, det sosiale, fellesskapet, mestring, mening, tilhørighet, trygghet, danning, dialog, med flere. I tillegg hadde jeg også startet å lete etter relevant og aktuell teori som kunne være aktuell å benytte.

Det empiriske materialet jeg har innhentet fra mine dialogbaserte intervju er svært springende og ¨muntlige¨ i formen. Lydfilene er omtrent av samme lengde, der det siste intervjuet er det lengste. Antagelig fordi jeg erfarte i de tre første intervjuene at informantene ikke helt var ferdig da vi var enige om å avslutte og opptakeren var skrudd av. Det kunne komme noe mer utfyllende informasjon, som jeg skrev ned i min forskningsdagbok. Lydopptaket fra det siste intervjuet ble derfor ikke avsluttet like tidlig.

Jeg kodet de transkriberte intervjuene etter følgende fire tema: Tillit/Trygghet, Faglighet/Mestring, Fagdeling/Medlæring, Sosialisering/Fellesskap/Well-being.

I tillegg valgte jeg også å streke under i teksten der informantene uttalte seg, slik jeg tolket det, til tema; fokus. Et tema som kan tolkes inn i ett eller flere av de andre temaene avhengig av kontekst.

¨Ja, ja det har definitivt hjulpet meg de siste dagene, skulle jeg til å si. Og bare sette meg ned å bare sånn, okay, nå gjør jeg noe annet som ikke er skjerm og sånt, da. Håndverk liksom¨. (Charlie)

Sitatet til Charlie omhandler fokus som gjelder på individnivå der hen opplever mening, mestring og velvære i forhold til håndverksaktiviteten adskilt fra en sosial setting. Mens det i sitat til Andrea, er et fokus som relaterer seg til både individet og til samhandlingen i en sosial setting.

[..]vi strikka jo overalt. Det var strikking under foredrag, for å holde seg våken og liksom på, for det, det hjalp konsentrasjonen veldig. Og det å fokusere på noe, så var det liksom eh noe man også ikke trengte å tenke på i det hele tatt, man trengte ikke å se ned når man strikka en gang og man hadde samtaler og eller så på ting sammen. (Andrea)

### 3.6.1. Det empiriske materialet.

Det empiriske materialet er dialogbasert og springende i formen, og jeg opplevde det som nødvendig med en nøyaktig transkribering, ord for ord (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Transkripsjonene i den muntlige formen, gir mange fyllord, pauser og er springende tematisk frem og tilbake i intervjuene. Transkripsjonene har videre blitt bearbeidet slik at uttalelsene lettere kunne forstås helhetlig. Gjennom denne bearbeiding til tekst, har jeg også tolket og kategorisert innholdet (Bloomberg & Volpe, 2019, Dalland, 2015. Savin-Baden & Major, 2013). På bakgrunn av mine observasjoner av gruppen over tid, hadde noen tema allerede konkretisert seg som aktuelle å forske etter. Disse var: sosialisering, mestring, god stemning og faglighet. Da informantene også trakk frem nettopp på noen av disse, ble det aktuelt å forfølge disse videre. Informantene beskrev at det var koselig på strikkingen og at de opplevde mestring. De beskrev en aktiv sosialisering og et etablert fellesskap hvor de kunne kjenne på tilhørighet og tillit. Derfor endte jeg opp med å organisere min transkribering etter følgende tema;

Tillit / Tilhørighet

Faglighet / Mestring

Fagdeling / Medlæring / Mening

Sosialisering / Fellesskap / Wellbeing

Materialet ble kodet med markeringspenner i fire ulike farger, i tilhørende rekkefølge; gul, blå, rosa og grønn. Ofte kunne informantene få flere farger i samme del av besvarelsen, da det ikke enkelt var mulig å skille mine tema helt klart fra hverandre. Samtidig som hele intervjuet med hver informant er springende og frem og tilbake i sine besvarelser. Spesielt rosa og grønn, altså Fagdeling/Medlæring/ og Sosialisering/Fellesskap/Wellbeing forkommer ofte i samme del av besvarelsen. Tillit/Tilhørighet, farget gul og den grønne, Sosialisering/Fellesskap/ Wellbeing forekom også flere steder i samme del av besvarelsene. Likeledes var det steder der blå og rosa, eller grønn og blå forekom noen få ganger i samme sitat.

Tabell 1. Eksempel på koding av empirien

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Intervjuperson | Tillit / Tilhørighet | Faglighet / Mestring | Fagdeling / Medlæring / Mening | Sosialisering / Fellesskap / Wellbeing |
| Andrea |  | Dette var noe jeg fikk inspirasjon til å starte på etter en samtale med min romkamerat.  Hen hjalp meg litt, hen var flinkere med strikking enn meg | og lære litt av det jeg syns er gøy da. Jeg liker veldig håndverksoppgaver og sitte med ting i lang tid  Det teppet jeg strikket på startet som et lite prosjekt. Jeg tok bare en farge, etter hvert ble det favoritt fargene til alle i familien min. Jeg holder på med det fremdeles, det ligger hjemme hos foreldrene mine nå. | jeg tenkte at det kunne være en fin måte å møte andre og å være sosial  Vi satt bare på rommet og strikk og prata en kveld. Og så bare ble jeg overbevist, det er teppe jeg vil lage! Å strikke på rommet sammen ble en veldig fin aktivitet for oss å ha sammen. Vi kunne sette på en Disney-film samtidig som vi strikka og prata. |
| Charlie | det føltes veldig aksepterende, jeg kunne altså med ytringsfrihet og alle disse verdiene folkehøgskolen har da |  | at man kunne lære strikking. Så gøy, jeg var ikke den flinkeste, | Så kan jeg si at det var en bra opplevelse. Og at jeg var jo ikke hovedsaklig med for å, for strikkingen liksom, jeg var mer for det sosiale,  da.  for meg var det mer som et sosialt fag, der man kan møte andre folk og andre perspektiver, |

Ved å transkribere intervjuene ord for ord, ble materiale godt kjent for meg i forkant av kodingen, likevel kan min analyse av intervjuene ha blitt vektlagt noe ulikt betont i forhold til hverandre avhengig av dagen og stemningen jeg ble satt i ved hvert intervju. Etter koding av transkribert intervju valgte jeg å bearbeide transkripsjonene videre til en mer fullstendig lesbar tekst, dermed ble informantenes besvarelser mer skriftlige. Jeg kodet også disse tekstene etter mine fire tema, slik at besvarelsene var godt kjente før jeg gikk i gang med å gjengi mine funn i denne studien.

### 3.6.2. Etiske forhold og personvern/anonymitet.

Etiske avveiinger og problemstillinger i forhold til forskningen er alltid til stede gjennom hele prosessen (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Selv om kvalitative forskningsprosjekt sjelden engasjerer seg i eksperimentell forskning på individnivå, men heller søker å skape større forståelser gjennom beskrivelser av den enkeltes livsverden gjennom narrativ og rike livsbeskrivelser, er forhold forbundet med etikk like gjeldene (Savin-Baden & Major, 2013). Etiske overveielser er viktig både i det endelige forskningsarbeidet som leveres og i de forhold som er direkte knyttet til de enkelte individ som er involvert i forskningsarbeidet (Dalland, 2015). En høy grad av etiske overveielser i forbindelse med personopplysninger sikres allerede i planleggingen av forskningsarbeidet, ved å måtte sende sitt prosjekt til en komité for godkjenning. En slik godkjenning må foreligge før en kan starte prosessen med å finne frem til sine informanter (Dalland, 2015. Savin-Baden & Major, 2013). Denne kontrakten man så utarbeider i forhold til personvern blir tilgjengeliggjort for informantene som utfyllende informasjon om prosjektet det inviteres til å delta i. Slik sikrer man at de som velger å delta som informanter er i stand til å gi et informert samtykke (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013). Et slikt samtykke må kunne fattes på bakgrunn av gode beskrivelser av fordeler og eventuelle ulemper ved forskningsdeltakelsen. Det må beskrives grundig hvordan forsker håndterer personalia og andre personopplysninger, slik at det sikrer trygghet for informanten. Samt at en redegjør for hvordan anonymitet sikres i den endelige forskningsrapporten. Slik kan informantene fatte et informert samtykke (Dalland, 2015, Savin-Baden & Major, 2013).

Mitt empirisk materiale består av fire intervju av om lag 30 minutters lenge. Mine fire informanter har deltatt frivillig og har blitt grundig informert om hva materialet skal brukes til. De har også gitt sitt informerte samtykke til at materialet blir oppbevart på min datamaskin frem til konklusjon i prosjektperioden foreligger. Slik lagring er gjort for å sikre muligheten av å kunne gå tilbake til disse originalfilene underveis i prosessen. Intervjuene har blitt lagret som lydspor på min private datamaskin. De transkriberte intervjuene samt de rike tekstene er lagret som tekstfiler på samme maskin og alle navn og andre kjennetegn som kunne identifisert informantene er utelatt. Mine informanter har fått fiktive navn i alle tekstfilene tilhørende prosjektet. Maskinen er beskyttet av passordinnlogging eller fingeravtrykk. Lydopptak og tekstfiler vil være lagret i sin originale form til forskningsprosjektet er avsluttet. I henhold til godkjenningen fra Sikt, blir alt empirisk materiale slettet innen medio juni 2024. Mine informanter er referert med fiktive kjønnsnøytrale navn i min forskningsrapport, og ingen av de 55 elevene i kullet 2022/23 hadde disse navnene. De er på denne måten anonymisert i teksten slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne hvem som har gitt besvarelsen. Selv om det enkelte nok kan kjenne igjen seg selv i teksten.

### 3.6.3. Validitet og begrensninger

Mine informanter ble valgt ved hjelp av tilfeldig utvalg (Dalland 2015). Av de ti tidligere elevene som ble valgt ut, var det fire som takket ja til å delta i studien. To av de resterende seks, avslo deltakelse og fire besvarte aldri henvendelsen.

De fire informantene har vært godt kjente for meg og jeg for dem. Det er fordeler med en slik kjennskap, da en ikke trenger bruke tid på å opprette en relasjon med sine informanter (Dalland, 2015). Det kan også være forbundet med utfordringer å kjenne sine informanter fra før, da det kan være en utfordring å skaffe seg den nødvendige avstanden som kreves for å gjennomføre intervju profesjonelt. En kan risikere å møte sine informanter med en grad av forutinntatthet samt å ha formeninger om hvordan de vil svare i intervjuet. Like viktig at informantene svarer på en gitt måte fordi de tenker at jeg som forsker er ute etter en spesiell form for informasjon basert på deres kjennskap til meg som lærer (Mercer, 2007). Det har derfor vært viktig for meg at jeg maktet å null-stille så godt som mulig til de ulike intervjuene. De fire intervjuene opplevdes nokså like uavhengig av fysisk eller digitalt intervju, kanskje fordi det digitale intervjuet var med den eleven som jeg hadde lengt relasjon med. Det første intervjuet var med Andrea som ikke hadde vært elev på min egen linje, og dermed kjente meg noe mindre enn de andre tre. Likevel, på folkehøgskolen kjenner vi hverandre godt da vi bygger relasjoner på alle tidspunkt av døgnet, når vi spiser sammen eller møtes på internatet og i ulike fag eller seminarer. Så jeg opplevde at alle mine informanter hadde et avslappet forhold til meg og til intervjusituasjonen.

Informantene hadde heller ikke noe å tape på å være åpne og ærlige med meg, da de ikke lenger er elever ved folkehøgskolen. Samtidig kan det være utfordringer forbundet med at informantene tar for gitt at jeg har en oppfattelse eller formening om hva de beskriver eller nær hinter til i sine erfaringsutvekslinger. Jeg har derfor forsøkt å være nøye med å spørre opp igjen der jeg syns informasjonen var uklar. Jeg kunne ha ønsket meg at flere enn to av de sju linjene ved skolen var representert i studien, men disse fire var de som takket ja til å delta og da ble det slik.

#### Refleksjon over prosessen.

Oppgaven kunne ha tatt mange retninger. Jeg kunne ha valgt å forske på den gruppen jeg har på strikking valgfag i år, men da måtte jeg ha benyttet både et annet design og metode. Det hadde for eksempel vært spennende å se nøyere på etableringen av selve praksisfellesskapet, fra den spede begynnelse. Gjerne ved bruk av aksjonsforskning som kunne resultert i ett eller flere felles-strikkeprosjekt. Et slikt prosjekt ble tidlig forkastet, da gjennomføring hadde medført at jeg selv ikke hadde kunnet ha lærerrollen samtidig som forskerrollen. Da skoleåret starter opp hvert år i slutten av august, med om lag 100 nye elever er det en forutsetting at de første ukene går med til å bygge trygghet og ¨sette¨ året. Da hadde det vært vanskelig å få en nødvendig avstand til gruppen for å kunne forske på den. Samtidig hadde et slikt forskningsprosjekt antagelig gitt andre resultat. Da jeg ønsket å undersøke mer i retning av hva som skjer når det faglige blir mindre viktig, var det mest hensiktsmessig å benytte informanter som hadde mulighet til å reflektere på og hadde erfaring med nettopp det etter å ha gjennomført et helt år.

### 3.6.4 Evaluering av datainnhentingsprosessen.

Jeg er fornøyd med prosjektets form slik det er gjennomført. Mine informanter som både hadde fullført et helt skoleår på faget samt fått noen måneder utenfor folkehøgskolebobla, kunne lettere se helhetlig på sine opplevelser og erfaringer. Samtidig har vi hatt en relasjon som er nær nok til at de våget å være både helt åpne og direkte med meg, de hadde ingenting å tape på å være ærlige. Ved å kjenne hverandre såpass godt, kunne jeg få et mer nyansert bilde av det som ble referert i intervjuene, da jeg husket dem og hadde minnebilder fra perioden de var elever på faget. Slike små stemningsblikk hadde vært vanskeligere å fremkalle om informantene var valgt ut fra et skoleår lengre tilbake i tid. Det var også fint å ha en eksklusiv liten time sammen og få kjennskap til hvor de nå sto i sine liv.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg fått økt min kunnskap. Det er derfor nærliggende å tenke at jeg ville ha hatt andre tilleggsspørsmål dersom intervjuene skulle ha vært gjennomført nå, fem måneder etter mine opprinnelige intervju. Likevel, de svarene informantene gav var gode og nyttige, sett i relasjon til den faglige teorien jeg valgte å benytte meg av.

## 3.7. Oppsummering

Arbeidet med forberedelse og innhenting av empiri var svært givende. Samtidig har det tidvis vært utfordrende å ha to hatter på gjennom dette skoleåret. Likevel, anledningen til å både se på utvikling i et annet perspektiv enn bare som lærer, fordyping i teori samt å få testet disse opp imot hverandre har vært både veldig interessant og utviklende. Det var fint å treffe de tidligere elevene igjen og å få snakke med dem om deres erfaringer av strikking valgfag. Det ble rom for å reflektere litt sammen og de ga verdifull informasjon og tilbakemeldinger som også har nytte for meg utover arbeidet med denne oppgaven.

Informantene er ganske kategorisk enige og trekker frem mange av de samme tankene når det gjelder faget og opplevelsene av dette. De svarer alle fire at det er det sosiale som de opplever som det viktigste ved faget og at denne formen for tvungen sosialisering var veldig nyttig i starten av skoleåret. Men også gjennom skoleløpet er det nyttig å ha en slik programmert avsatt tid til å oppholde seg i skolens peisestue, slik at en blir eksponert for de en vanligvis ikke snakker så mye med.

# 4. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere det empiriske materiale innhentet til denne oppgaven. Med rike beskrivelser og direkte sitat fra mine informanter vil jeg belyse tematikk satt i relasjon til det teoretiske rammeverket presentert i dette forskningsprosjektet.

## 4.1. Innledning

Det er i hovedsak mine fire intervjuer som utgjør mitt empiriske materiale. Materialet jeg her presenterer blir referert etter de konsept som intervjuene er kodet etter, satt i sammenheng med hovedlinjene fra litteraturkapittelet. Besvarelsene er analysert og tolket slik at de samlet gir mening inn i disse konseptene. Da empirien er innhentet ved hjelp av dialogbaserte intervju, er tekstene springende i formen. Besvarelsene vekslet på å være konkrete rett frem og hopper noe frem og tilbake gjennom selve intervjuet, det er derfor vanskelig å skille ut tema for tema. Samtidig er temaene nokså overskridende og derfor er det naturlig at de kan henge sammen i besvarelsen for å skape helhet. Jeg har likevel forsøkt å dissekere teksten, slik at besvarelsene kan organiseres etter en tematisk mal. Da besvarelsene til informantene henger sammen som en helhet og kan det være aktuelt å presentere noen funn under mer enn ett tema.

## 4.2. Lokasjonen

Valgfagstimene i strikking ble holdt hovedsakelig i skolens peisestue, med unntak av de aller første ukene, da vi benyttet skolens aula for å få litt mer oversikt over gruppen. Etter de første innledende ukene flyttet vi ut i naborommet som er skolens peisestue. Peisestua regnes for å være hjertet i skolen og med sin sentrale plassering i skolebygget er det et sted alle elever, lærere og ansatte er gjennom hver dag. Peisestua ligger i forlengelsen av matsalen, som også gjør den egnet for å sette seg ned med en kopp te eller kaffe i forlengelsen av et måltid. På tross en slik sentrale plassering er det likevel ikke slik at elevene oppholder seg i peisestua i utstrakt grad på sin fritid. Peisestuen er innredet på en måte som skal fremme trivsel, med ulike sofa- og sittegrupper, utstyrt med et lerret for projeksjon av film og lignende samt et stort utvalg brettspill og bøker. En kan hevde at om hjertet skal ¨slå¨, gi liv og bli et skapende sted er det en forutsetting at folk oppholder seg der. Der det er folk er det liv og tilrettelagt for erfaringsutveksling, samhandling og læring.

¨Jeg syns det var veldig koselig sånn alle satt i ulike grupper for det er jo noen på borda og noen i sofaen og noen i saccosekken ved peisen¨. (Andrea)

## 4.3. Situert - formell/uformell læringsarena

Strikkingen forgår hovedsakelig i skolens peisestue. Elevene møter der til felles strikking hver tirsdag ettermiddag, til to skoletimers økt med pinner og tråd. Peisestua er også et av elevenes hovedrom, ett fellesrom som bærer preg av at mange folk er innom den i løpet av dagen. Rommet er alltid åpen, hele døgnet. Her finner man både gjenglemte private eiendeler samt at flere oppbevarer sine strikketøy her mellom øktene. Mine informanter beskriver at det strikkes i peisestua også utover den fastsatte tiden for strikking valgfag. Noe som også er lett å observere med alle de halvgjorte, underveis-prosjektene som ligger i kurver, hyller og på bord eller i sofaene til enhver tid.

Kim forklarer at de, den gjengen hen tilhørte, ofte kunne bli sittende lengre utover kvelden for å strikke. Noen ganger kunne det være fordi de kanskje hadde brukt mye tid på å komme inn i jobbingen med prosjektene, eller hadde holdt på med mange andre ting først da timen startet, slik at de hadde kommet litt seint i gang.

Iben beskriver situasjoner der de medelevene hen pleide å henge med, ofte strikket både i peisestua og andre steder i skolebygget selv om hen ikke deltok i den aktiviteten selv, var hen med for det sosiale.

For Kim ble det også utøvd strikking og hekling andre steder enn i peisestua. Selv referer hen til sine venner og spesielt en, som ble virkelig engasjert i strikkingen og strikket alltid og ofte i peisestua til langt på natt.

Andrea strikket ofte med romkameraten sin på deres felles rom på internatet. De kunne lage avtaler hvor de så på film sammen og strikket samtidig. Da romkameraten var en mer erfaren strikker enn Andrea, var det alltid mulighet for å få rask hjelp og støtte når det trengtes underveis i prosjektene. Da disse to gikk på ulike linjer, ble strikking noe de hadde til felles og som de kunne bygge sin relasjon rundt.

¨[*strikking*], det var jo en fin, på måte, aktivitet å gjøre for oss da. Så satt vi på en Disney-film og så satt vi å og strikka og prata. Så lærte hen meg litt da. Fikk litt hjelp¨. (Andrea)

Hen forteller videre at de strikka overalt og hele tiden. Både i timene og i aulaen under foredrag. Hen beskriver det som et godt verktøy for å finne ro samtidig som en klarte å være fokusert på det som skjedde på scenen eller ved kateteret. For Andrea var det å ha noe å holde på med, med på å øke konsertrasjonen.

Charlie brukte peisestua aktivt og ofte. Som stipendiat hadde hen større fokus på å holde aktiviteten opp i peisestua for alle andre, både ved tilstedeværelse og ved å sette i gang med ulike aktiviteter. Derfor ble strikkingen en tidsperiode der hen kunne oppholde seg i peisestua med et annet fokus, en pause for fordypning i egen aktivitet og praksis. Et sted å holde på med håndverk også når hen var sliten og trøtt, som opplevdes som et fristed.

Iben var sjelden værende i peisestua utover timene i strikking valgfag. Da helsen ofte ikke tillot mye folk og støy, ble sosialiseringen ofte flyttet til mindre grupper av nære venner gjerne i eget klasserom eller på elevrommene på internatet.

Kim hadde opp igjennom startet egne prosjekt, men syns selv hen hadde liten suksess med det ferdige resultatet. Hen nevner en balaklava ved hjelp at YouTube-tutorial ble stor nok til å passe tre hoder samtidig samt en genser som aldri ble ferdig.

## 4.4. Faglighet og mestring.

Alle informantene valgte faget for å lære seg fag, de ønsket å lære seg å strikke. Samtidig var også den sosiale dimensjon viktig. De fire informantene trekker frem at den mulige sosiale dimensjonen som lå i faget med tanke på å kunne få seg venner eller bli kjent med flere, virket som en motivator. Alle fire kunne strikke litt fra før, men ingen av de fire var drevne.

Andrea hadde glemt hvordan man la opp masker til nye prosjekt og kunne derfor ikke starte opp med noe nytt på egenhånd. Allerede første timen, opplevde hen at eget kunnskapsnivå ble forbedret da det ble grundig innføring i å legge opp masker. Hen kunne dermed gå i gang med strikkingen igjen og prosjektene ble faste følgesvenner gjennom året.

Iben valgte faget for å forsøke å oppøve kjærlighet for strikking. Da utallige tidligere forsøk på å strikke hadde resultert i en forståelse av at strikking ikke var for hen. Iben uttrykte at som elev på en utøvende kreativ linje, burde alle håndverksteknikker være aktuelle. Men det lykkes ikke å få vekket en kjærlighet for strikking og hen strikket egentlig ingenting ferdig i løpet av året, bare et halvt sitteunderlag. Likevel opplever Iben en sosial mestring.

[..] det var avslappende og for meg var det godt at en hadde en sosial arena en bare kunne møte opp til uten å ha laget en spesiell avtale i forkant. Det fungerte mer som et programmert tidspunkt, og jeg følte jeg ikke var nødt til å strikke selv om tiden var satt av til det [..] jeg [*spilte*] heller brettspill og prata. Eller jeg la puslespill eller holdt andres garnnøster. (Iben)

Iben forteller videre at dersom det hadde vært strikte regler på å måtte strikke i timene, så hadde hen meldt seg av faget og dermed gått glipp av noe viktig med tanke på fellesskapsfølelsen.

Også Charlie referer til et programmert tidspunkt som gav en følelse av frihet. På strikkingen hadde hen muligheten til å bare sitte i peisestua sammen med alle de andre på faget og fikk derfor en pause fra de andre ansvarsområdene hen forhold seg til i hverdagen som stipendiat.

Å sitte i peisestua med masse folk og at, for meg litt sånn, på å ha en pause på en måte. [..] For å være sånn, eh, okey nå har jeg dette valgfaget, nå må jeg sitte her. Og så bare være sosial i stedet for å være sånn: ¨å kan du hjelpe meg med 1000 andre ting¨ liksom. (Charlie)

Å få fullført prosjektene gir også god mestringsfølelse. Det å se at et arbeidet vokser og blir til noe konkret. Kim sier:

Jeg syns også at det er så fascinerende at en bare på en måte fletter tråder og så blir det til tøy. Jeg forstår det egentlig ikke, men jeg syns det er flott! Det er virkelig veldig kjekt å kunne strikke. (Kim)

Kim valgte å hekle fremfor å strikke, og følte større mestring på det enn strikking. Hen heklet flere par med pulsvarmere og to luer.

For Charlie var det et opprinnelig ønske om å kunne lære noe mer og nytt i forhold til strikking. Hen hadde strikket litt tidligere, men var ikke så fortrolig med teknikkene. Hen beskriver broderi som ¨sin greie¨, og endte opp med å drive hovedsakelig med den teknikken i timene. Fagligheten og mestringen for Charlie lå i å gjennomføre timene og prosjektet når det gjaldt det sosiale. Det ble viktig å kunne mestre å stresse ned, koble av fra alle de daglige gjøremålene og tvinge seg til både å sitte ned samt å være sosial uten tankene på arbeidsoppgaver. Det at hen hadde meldt seg på, betød at en måtte komme seg ut av rommet og faktisk være sammen med andre på like premisser. Noe som hen opplevde som berikende selv om hen følte seg trøtt og umotivert. Det var en viktigere erkjennelse for Charlie, det at hen faktisk slapper godt av sammen med andre i et fellesskap og gjerne med et håndarbeid å fokusere på.

¨Jeg ble veldig rolig av strikking, hverdagsstresset forsvant og pulsen sank¨. (Charlie)

Andrea ble gjennom arbeidet med sitt sitteunderlag, mer fortrolig med strikkingen igjen. Likevel fortsatte hen med prosjekter som strikkes ala sitteunderlaget, gjerne frem og tilbake med rettmasker på to pinner. Det kunne gjerne begynne med at hen tok et nøste garn med vilkårlig farge. Prosjektet utviklet seg til å bli et større teppe-prosjekt, en idé hen først får gjennom samtale og diskusjon med sin romkamerat. Da det går med mye garn til dette prosjektet samt at det dukker opp et behov for å forsøke seg på noe mer utfordrende, strikker hen votter. De blir gaver som hen gir bort i julegave. ¨Jeg var veldig stolt da jeg kom hjem i jula og kunne vise det frem til alle¨. (Andrea)

Andrea strikker mye, både i skoletimer, i aulaen under foredrag og på rommet med sin romkamerat. Mengdetreningen katalyserer den faglige utviklingen, som gjør at Andrea erfarer at hen kan strikke uten å se så mye på arbeidet. Med slik erkjennelse åpner det seg nye muligheter og arenaer hvor strikking kan foregå, da en kan følge med på annet samtidig som en strikker.

Av mine fire informanter er det bare en som strikker, to av de andre velger andre trådbaserte håndverk mens Iben nøyer seg med å være til stede sosialt og holde eller ordne med andres garn.

## 4.5. Sosialisering og Fellesskap

¨Jeg vil si at strikkingen var en bra opplevelse. Jeg var ikke hovedsakelig med for strikkingens skyld, jeg var mer med for det sosiale¨. (Charlie)

Alle informantene valgte strikking på bakgrunn av en interesse for faget, ønske om å lære og fordi det virket som et trivelig valgfag. De beskriver det også som en aktivitet som de antok ikke ville kreve så mye av dem, noe som virket forlokkende. Alle informantene svarer spontant at det er sosialiseringen og fellesskapet de vil trekke frem som det viktigste med faget. Andrea meldte seg på faget fordi hen tenkte det kunne være en god anledning til å få kontakt med flere medelever, samtidig som hen ønsket å friske opp egen strikkekunnskap.

Når jeg gikk på strikking syns jeg det var en fin måte å bryte isen med alle. Eh, for da hadde man på måte en felles interesse alle syns var gøy å enten lære opp eller viste til gamle erfaringer, inspirere andre holdt jeg på å si. Vise inspirasjon til ulike prosjekter. Eh, jeg møtte også på flere som ville hjelpe meg når jeg trengte hjelp og det var også fint å hjelpe andre som hadde lyst til å lære det. - Litt sånn enklere prosjekt som jeg kunne bidra med. (Andrea)

Iben ønsket å lære seg å like å strikke, men er også inne på at noen av de hen allerede hadde blitt kjent med var strikkere noe som gjorde faget mer attraktivt. Kim så for seg faget som avslappende og noe hen lett å kunne mestre, mens Charlie valgte faget som en slags tvungen aktivitet som skulle hjelpe til med å roe ned. Et slags fritt tidspunkt, da en kunne sitte i peisestua og være sosialt uten å bli spurt om å bistå elevene på andre måter.

Elevene velger valgfag i andre uke av skoleåret, da det meste om skolens puls og hverdag fortsatt er ukjent. De kommer fra krevende år på videregående skole og søker fag som kan gi opplevelser av annen kvalitet enn det de har vært vant til. Deres forhold til skole har over mange år vært styrt av lekser, boklæring og prøving i tilegnet kunnskap. På folkehøgskole er det annerledes, men de tidlige valgene bærer preg av å være tatt med utgangspunkt i en annen form for skolehverdag.

Alle informantene erfarer at det er god stemning når så mange av skolens elever oppholder seg i peisestua samtidig. De hevder at det også bidrar ekstra til trivsel at kaffebaren er åpen. Iben nevner at en da kan en få enda en anledning til å veksle noen ord med de en ikke kjenner så godt, når en står i kø for å få seg en kaffe. Men aller viktigst for informantene er det at et felles arbeid skaper fellesskap. Det at en har noe en skal holde på med, som de andre også gjør i samme eller lignende form, skaper en unik mulighet til å starte samtaler. Det er enkelt å spørre hverandre hva de strikker, eller på annen måte kommentere på den andres arbeid. Det er samtidig helt legitimt å bare sitte og lytte, samtidig som en jobber med sitt prosjekt. Slik blir det en god arena for å kunne benytte seg av den tiden det tar for å føle seg trygg eller finne sin plass i fellesskapet. Informantene beskriver det som inkluderende, men også skremmende i begynnelsen. At det å komme opp i peisestua kunne by på utfordringer. At det var grupperinger som hadde kommet tidligere og etablert seg i et område av rommet, som kunne bety at en selv måtte sette seg et annet sted. Alle fire sier at de først og fremst søkte til de som de kjente litt fra før, men likevel kunne bli sittende i større fellesskap slik at det ble kjent med noen flere. Iben var den av de fire som ikke deltok så aktivt i det sosiale livet ellers på skolen på grunn av helseutfordringer. For Iben var det viktigst å få mer tid til å bygge ut relasjonene med de hen allerede hadde etablert kjennskap til. Likevel er hen bevisst på viktigheten av hva eksponeringen i en større gruppe kan gi, og deltok på faget selv om det håndarbeidsmessige ikke appellerte. Kim og Andrea utviklet nokså tidlig et godt vennskap, og kom oftest til timene sammen. De bodde i nærheten av hverandre også på internatet, som gjorde det naturlig å gå sammen opp til peisestua. Kim hevder at Andrea var mer sosial enn hen selv, og ofte ivret for å sette seg med nye. Dermed ble Kim med på lasset og på den måten fikk utvidet sin horisont.

Det var veldig sånn at, nå må jeg finne Andrea. [..] Fordi det er jo selvfølgelig stressende og liksom, det syns hvertfall jeg, da. Hvis du kommer inn i et rom, og alle er i gjenger. Så legger du selvfølgelig etter de du kjenner godt. [Andrea] hen er jo veldig sosial. Så da var hen sånn; ¨ ja, nei vi setter oss med global-folka, det er kjempekoselig¨. Og det var jo kjempekoselig! (Kim)

Hele veien lå utgangspunktet i å starte samtaler i det de ulike jobbet med, det virket ufarlig å spørre om ting relatert til strikkingen. Både ved å være interessert i de den andre holdt på med, se på oppskrifter eller garn, eller å undre seg over valgte teknikker og mønstre. Det var lett å gi ros, og å bli inspirert av andres prosjekt.

[..] jeg ble jo så imponert over alle de kreative menneskene rundt meg. Det var jo mange som ville prøve seg på syke prosjekt som skikkelig vanskelige genseroppskrifter. Det var mange som ville pushe seg selv på ulike votter og det var liksom, der kommer jeg og prøvde liksom å strikke skjerf og teppe og litt enkle ting, da. Satt jeg liksom der og var sånn; ¨Oj!, det der var skikkelig kult mønster. Hvordan gjorde du det?¨. (Andrea)

## 4.6. Fagdeling og medlæring - Mening

Strikkegruppen besto av mer enn 50 elever og det var fullt i peisestua da strikking pågikk. Det var perioder det kunne være annet skole-opplegg på de ulike linjene som trumfet deltakelsen på strikking. Men fordi bredden av linjetilhørighet hos elevene som deltok på valgfaget var så stor, var det likevel alltid mange som skulle ha oppfølging og hjelp med ulike utfordringer. Elevene observerte raskt at det var flere erfarne strikker blant dem i elevgruppen, og det ble derfor etablert noen prioriterte hjelpelærere.

Andrea beskriver bekreftelsen hen får på egen kunnskap, da noen andre kommer til hen med spørsmål om hjelp til en strikkeutfordring. Helt fra oppstarten av faget hadde Andrea hatt muligheten av å søke hjelp hos sin romkamerat. Da Andrea selv, et lite stykke ut i året, blir spurt om å hjelpe, oppleves det som viktig og stort. Selv med sin nokså begrensede og nyervervede kunnskap er hen i stand til å dele det lille hen kan. Det gir en enorm mestringsfølelse, det å kunne være med å bidra for andre. Hen ser også sine begrensninger og kobler fort flere andre strikkere på om når egen kunnskap ikke var nok. ¨ [..] jeg merket at min kunnskap kom litt til kort, men det var lett å spørre andre om hjelp til å hjelpe¨. (Andrea)

Både Andrea, Charlie og Kim beskriver elevgruppen som dynamisk. Det kom stadig folk til og flere av disse ville også lærer seg å strikke. Det ble produsert objekter som hadde nytteverdi og nye elever ville gjerne lære seg å lage de samme objektene. Spesielt var det aktuelt å få strikket seg et sitteunderlag, den første oppgaven strikkegruppa gjennomførte. For sitteunderlagene var flittige i bruk på skogsfestene elevene arrangerte utenfor skolen. Når en selv hadde kommet videre til neste prosjekt, sokker eller votter, var sitteunderlag et prosjekt det var lett å veilede andre på.

Da gruppen er sammensatt av helt nybegynnere til mer øvede strikkere, er det alltid noen å få hjelp hos, samtidig som det er flere som er på samme faglige nivå. Det å kunne søke sammen for å finne ulike løsninger på de utfordringene som kommer gir både trygghetsfølelse og selvtillit. Det er også lett å bli inspirert i en slik sammensatt gruppe da det var elever i gruppa som leser avanserte mønstre og som gikk i gang med nokså krevende prosjekt. Dette opplevde informantene som inspirerende og at det la et godt fundament hos flere til å pushe seg til å våge litt større utfordringer. Andrea gikk fra enkelt frem og tilbake strikking av skjerf og sitteunderlag, til å våge seg på votter med fem pinner. Inspirasjon og motivasjon beskriver informantene som veldig til stede i timene. De beskriver også en følelse av tillatelighet da det ikke alltid var så strikt på at strikking faktisk foregikk i timene. Informantene likte godt at det var mulig også å bare sitte sammen og få snakke om det som falt en inn.

## 4.7. Tillit og tilhørighet - Mening

Når så mange elever fra ulike linjer samles sammen til to timer i peisestua hver uke, skjer det noe med følelsen av tilhørighet. Sammen skaper de en arena for fellesskap der en tilhører det fellesskapet automatisk fordi en går på strikking. Da det ikke stilles noe krav til produksjonsgrad, hverken i forhold til antall produkt eller kvalitet på disse, gir det en avslappet stemning. Slik får den enkelte elev bruke den tiden det tar å gjennomføre sitt prosjekt, basert på sitt faglige utgangspunkt og nivå. Dermed forsvinner noe av det mestringspresset som elevene har lang erfaring med som ligger i den vante karakterstyrte skolen de har forholdt seg til frem til de kom til folkehøgskolen.

Jeg trengte noe å pushe meg på og det var jo interessant hvis man sitter jo og prøver tålmodigheten sin. Det er sånn når man sitter og mister masker og må hente opp igjen eller man må rekke opp fordi man har gjort feil. Og det tester jo av og til tålmodighet og frustrasjon. Eh. Så sitter man der og så kommer noen og tar deg en klapp på skuldra og sånn: ¨Du! Det går bra! Sånn, da, det er bare å plukk´n opp eller det er bare å rekke opp de radene, du har gjort en kjempe bra jobb hittil!¨ Og, ja det er bare å fortsette å jobbe på. Så får man liksom, oj! Okey! Nå skal jeg fortsette og det her er det, tenkte jeg liksom. Så sitter man der og har godfølelse selv om man rekker opp. (Andrea)

Den enkelte opplever dermed at det er et større rom for å sammenligne seg med seg selv når det gjelder ferdighet. Det å slippe den tradisjonelle resultats-orienteringen der en forholder seg til karaktersystem, og måloppnåelse sett i forhold til det karaktersystemet, gir en mer stressfri tilhørighet til fag og dermed også til gruppen. Det gis anledning til tilstedeværelse i fellesskapet basert på å møte opp, og aktiviteten forbundet med håndverket skjer i større eller mindre grad hos den enkelte. Da fellesskapet som bygges oppleves som varmt og inkluderende, er det også elever som møter opp til timene uten å ha dette faget.

¨[..]det pleide jo ofte å være at folk som ikke hadde strikking, ville av og til droppe inn og bare bli med på de sosiale samtalene, da, og de ulike interaksjonene¨. (Charlie)

Et slikt varmt og inkluderende miljø gir rike anledninger til å åpne seg opp, for og til den andre, i dette fellesskapet. Relasjoner bygges over tid i dette fellesskapet basert på tillit. For å ha tilhørighet i fellesskapet trenger en heller ikke å være aktiv i prat. Da det å stå oppført på elevlisten er nok til å være med, og håndverksprosjektet en holder på med er nok til å føle tilhørigheten i fellesskapet.

Når en så stor del av elevgruppen samles i ett rom, så må alle forholde seg til hverandre og nye konstellasjoner og relasjoner oppstår. Kim beskriver det som en eksponeringsterapi det å være deltaker på strikking valgfag. I timene måtte hen forholde seg til så mange som ikke var kjente fra før. Kim forteller at nye folk, og store grupper med nye folk, er stressende. Hen vingler noe i intervjuet da vi snakker om hvorvidt hen opplevde det som uproblematisk og fritt og å sette seg hvor som helst, og med hvem som helst i timene. ¨ [..] det kunne føles litt stressende å komme opp i peisestua når det var så mange der¨ (Kim). Hen beskriver også at det var avhengig av humøret hvorvidt hen orket å utfordre seg til å sette seg ned med ukjente. Men etter hvert som tiden gikk, ble hen vant med det og peisestua opplevdes som et trygt sted. Dermed ble peisestua etter hvert et godt sted å oppholde seg også på andre tidspunkt enn under timene i strikking valgfag. Det trekkes frem i intervjuene at det kan oppleves ulikt fra person til person hvorvidt en enkelt klarer å knytte seg til fellesskapet ved å sette seg ned med ukjente. Strikkingen gjorde det mulig å ta det i individuelt tempo samt at samtale ikke var påkrevd da man kunne ¨skjule seg¨ i strikkearbeidet og konsentrasjonen om det. Når samtalene dreide rundt de ulike strikkeprosjektene, var det et ufarlig tema som gjorde det lett for alle å relatere til uavhengig av den faglige kunnskapen den enkelte satt inne med.

I hvertfall hvis jeg skal bli kjent med noen så syns jeg det er veldig deilig å liksom ha noe å gjøre. At du liksom ikke, atte jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men sånn at det ikke bare er samtalen som en skal tenke over, på en måte. Altså man må tenke seg; nå må jeg stille oppfølgingsspørsmål blablabla. Men at man liksom kunne stille sånn: ¨hva strikker du? Oj!¨ Ja, og man ser at det kommer fremover. ¨Åå, så gøy! Å, fin farge på garnet¨, eh, og litt sånne tips og sånn og, ¨hvordan gjør du dette?, jeg mista en maske, kan du hjelpe meg?¨Og at det at du har liksom har en sånn samtale starter ehm, ja. Ja. (Kim)

Når peisestua utvikler seg til å bli et trygt sted å oppholde seg, byr det seg nye muligheter for samhandling på tvers av linjefag og venne-grupper.

Og, ja, jeg følte liksom i peisestua så blei det jo da at alle bare kunne være åpne hvis man følte for det. Det var sånn, det var åpent for å ikke snakke og bare trøste. Det var åpent å bare prate og rante og bare bli lyttet til og så kunne man også gi råd hvis de ønsket det. Det var liksom åpent for alt og det var veldig deilig å kjenne på, da. At det var et, det var en trygghet. (Andrea)

Charlie beskriver en atmosfære som var preget av ro i peisestua under strikking, selv om det var mange mennesker der. Andrea nevner det å ha noe å jobbe med i hendene som nødvendig for å skape nettopp denne roen. Den atmosfæren gjorde at det var lett å snakke åpent og å komme med meninger uten å bli angrepet for dem. Når folk føler seg trygge sier de meningen sin, og når det er åpent og en ikke blir angrepet for sin mening, så tørr flere. I så stor gruppe blir det tydelig at det er mange som mener så forskjellig, og at eksponeringen av det mangfoldet er viktig for å få en bredere forståelse av ulike personer. Som resultat blir en enda bedre kjent og en blir rausere med andre. Andrea sier om mangfoldet at det representerer så mange ulike innfallsvinkler. Det at det under strikking ble snakket om så mange saker hen ikke hadde tenkt på før, åpnet opp for nye forståelser og større sammenhenger. Slik ble også toleranse og aksept for den andre større. Nettopp den friheten det var å ha mulighet til å sette seg med alle og hvem som helst, ga denne muligheten av både større forståelse og dypere kjennskap til hverandre.

Charlie broderte på et bilde som skulle gis til moren til jul. Hen jobber jevnt og godt med prosjektet sitt for å komme i mål til ferien. Det beskrives som en lettelse å kunne fullføre prosjektet som tenkt, og tanken på å kunne overraske mammaen på denne måten var en viktig motivator. Når vi gjennomfører intervjuet jobber Charlie på enda et broderi, det er nokså likt både i tematikk og størrelse som det første. De er avbildninger av bærbusker. ¨Det er de bærbuskene jeg er vokst opp med og som vi har voksende i hagen vår, det syns jeg er fint. Det gir det en dypere mening¨. (Charlie) Også denne gangen er broderiet en gave til mammaen.

Også Andrea har tydelig referanse historisk i sitt arbeid i faget. Det første prosjektet, sitteunderlaget, ble brukt på skogsfester og annen uteaktivitet resten av året. Deretter satte Andrea i gang med et større teppe-prosjekt, som egentlig startet uten å være et konkret prosjekt. Hen valgte seg bare et nøste med en behagelig farge og så var strikkingen i gang. Gjennom samtaler med sin romkamerat utviklet idéen seg til å bli større prosjekt, og fargene ble valgt ut fra familiens favorittfarger. Prosjektet ble et familieteppe satt sammen av lapper med farger og garntyper de ulike familiemedlemmene valgte seg ut. Teppeprosjektet er ikke ferdigstilt ennå, og er også hemmelig for de fleste familiemedlemmene. Ettersom prosjektet har tatt mer form, har det blitt enda viktigere å få de viktige og meningsfylte detaljene på plass. Både hvilke farger og hvilken kvalitet de ulike personene skal bli representert med, er et møysommelig arbeid som ikke skal avsløres før teppet er ferdig. Akkurat når vi treffes jobber Andrea med et skjerf, som skal bli klart til vinteren. I tillegg er det planlagt å strikke votter eller vanter som bestemor skal få til jul.

Kim forteller om sin kamerat som meldte seg på faget litt etter de andre. Kameraten hadde ikke strikket før, men ble raskt begeistra og strikket seint og tidlig i peisestua. Den intense innsatsen på strikkingen ga rask progresjon, og hen gikk i gang med å strikke en lue, som etter hvert ble en gave til ei jente på skolen. Lua ble veldig godt tatt imot og var i bruk resten av våren.

## 4.8. Tillit og trygghet – Identitet

Det å være i og tilhøre fellesskapet som strikking valgfag er, skaper rom for å bygge tillit og utvikle seg i dette fellesskapet. Å ha strikkingen felles blir starten på en utvikling av tillitsbaserte relasjoner, og den enkelte får utvikle seg i dette fellesskapet i sitt eget tempo og med ulik grad av aktiv sosial deltakelse. Kim sier at hen hadde bare fine samtaler med de hen ikke kjente så godt fra før, men at det å ha noe i hendene samtidig var nødvendig for å komme i gang med praten.

[..] man må jo dra på strikking, nå må man sitte i peisestua. Og da må man det, og da sitter jo liksom, da er det mange folk der, global, reiseliv, alle sammen og det er liksom. Da blir man litt mer sånn samla. Og det tror jeg også, hvis du liksom skal bli kjent med noen. I hvertfall hvis jeg skal bli kjent med noen så syns jeg det er veldig deilig liksom å ha noe å gjøre. (Kim)

[..] du får liksom sitte og snakke, i tillegg som du jobber med noe veldig avslappende. [..] det var jo mange som satt og strikka i peisestua etter strikking også, når det var ferdig. (Kim)

Det som produseres kan foregå i eget individuelt tempo, i et kunnskapsnivå tilpasset den enkelte, også tilknyttingen til fellesskapet skjer i individuelt tempo. Andrea opplever at mengdetreningen på strikkingen raskt gir resultater slik at hen kan gjøre flere ting samtidig som hen strikker. Dermed strikker hen overalt og ofte i ulike perioder av skolehverdagen. Ved å være i fellesskapet over tid, utvikles trygghet og tillit til den, og de andre. Dermed dukker det opp mulige arenaer for personlige erfaringsutvekslinger og deling av hverdagsutfordringer og gleder.

det føltes veldig aksepterende, jeg bare kunne, altså dette med ytringsfrihet og alle disse verdiene folkehøgskolen har da. [..] for meg var det mer som et sosialt fag, der man kan møte andre folk og andre perspektiver. [..] man snakka jo om alt mulig, ikke bare fag. [..] man møtte jo mange ulike folk og hvis man kom inn på et tema, da. Så er det enklere fordi det er så stort mangfold at det kommer flere innfallsvinkler [..] noen ganger så var det; ¨Å! Jeg visste ikke at det var en ting liksom. Jeg har aldri tenkt på den der tingen på den måten før, liksom¨. Mm, så det, det var jo mer forståelse for andres synspunkter på ulike ting da [..]. (Charlie)

Andrea trekker frem en helt spesiell time i denne sammenhengen, da en gruppe på fem-seks elever kommer inn på spørsmål om liv og død. En av de andre har fått et tungt budskap hjemmefra og føler det er trygt å dele i gruppen. Hen åpner opp for å dele og for å be om råd. Det blir tårer og flere som deler tilsvarende opplevelser. De kommer mye nærmere hverandre og det var en veldig fin samtale, selv om de delte tunge ting. Andrea beskriver det som sterkt å kunne kjenne på den tilliten til at det var trygt å dele og å vise seg så sårbar, utenfor den næreste vennegjengen.

Iben beskriver også en episode da hen ble litt utfordret. Gjengen hadde satt seg i et hjørne av peisestua, litt skjermet av lave bokhyller. Det satt også noen andre der, som Iben ikke kjente godt fra før. De andre hadde en samtale som var veldig ukomfortabel og de var engasjerte og høylytt. Det virket som en i den gruppen gikk aktivt inn for å provosere og utsagnene var på grensen til rasistiske og veldig politiske. Ibens gjeng ble sittende i stillhet og vekslet litt blikk. ¨ [..] det var ubehagelig og en visste ikke helt hvordan en skulle håndtere det¨. (Iben)

Kim har ikke strikket siden folkehøgskolen. Men hadde bare få dager før intervjuet gått innom en butikk og fått en innskytelse på å gå i gang med et nytt prosjekt. Det resulterer i innkjøp av garn til å strikke seg en vest. Kim beskriver at det er avslappende å strikke og at det er mulig å gjøre noe samtidig som en strikker. Det gir mindre dårlig samvittighet når en kan se på serier samtidig som man strikker.

Charlie trekker frem at å holde på med håndverk er stressreduserende for hen. At det er et sted å koble av hodet og å konsentrere seg om noe annet.

¨Håndverk hjelper meg nå i eksamenslesingen. Det er godt å koble av skjerm og å gjøre noe annet¨. (Charlie)

Andrea ønsker å realisere familieteppet, og spesielt er det forbundet med en glede i å kunne vise dette frem til alle, og spesielt bestemor. Andrea strikker også sammen med mammaen, en fin aktivitet de har felles og hygger seg veldig med.

Iben identifiserer seg med en som liker harde materialer, eller materialer som herder til harde. Erkjennelsen av at tråd, søm og stoff ikke er materialer for hen, har vært velkomment. For selv om hen beskriver seg som en person som er mer håndverker enn kunstner, er det fint å utvikle kjennskap til de materialene som faktisk gir mest mestring og mening.

## 4.9. Oppsummering.

Gjennom intervjuene beskriver alle informantene gleden av å ha deltatt på faget strikking, selv om de alle fire beskriver det sosiale som det aller viktigste. At det ble bygget et samhold og et fellesskap som fikk overføringsverdi til andre arenaer, som hjalp dem alle i den videre sosialiseringen. Ingen av de fire informantene var blant de som jobbet hardest med strikking, selv om alle unntatt Iben fullførte sine håndverksprosjekt.

Jeg velger avslutningsvis å gjengi et referat fra Andrea:

Det er jo samholdet, [..]. Det, det at menneskene legger inn effort eller liksom ja, legger inn en innsats for seg selv og for andre og at man tar vare på hverandre. Da, hvis ikke alle på folkehøgskole i timene hadde det bra, så ville det ikke vært det beste året i livet for folk. Det ville jo ikke vært det for seg selv heller, for da visste man at ikke alle hadde det bra. (Andrea)

Det refereres til den gode stemningen i peisestua under timene, at den var preget av en ro selv med så mange personer til stede i rommet. Denne roen, hevder informantene skyldes strikkingen. At det å holde på med noe i hendene ga ro, samtidig som den inspirerte til aktiv jobbing eller sosial deltakelse. De forteller at de følte seg trygge i peisestua sammen med så mange andre, og at de snakket med medelever for første gang i denne settingen. Alle fire opplevde det som trygt å uttrykke egne meninger og at de lærte å kjenne andres ulike meninger og å respektere disse.

# 5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å vise min empiri i sammenheng med teorien presentert i litteraturkapittelet. Både knyttingen til folkehøgskolepedagogikken og til annen teori skal belyses her.

## 5.1. Innledning.

Min forskning fokuserer på praksis i valgfaget strikking. Hvordan elevene forholder seg til fag og til hverandre i strikketimene. I det følgende kapittelet vil jeg diskutere hvordan mine informanters erfaringer kan forstås og tolkes i lys av den litteraturen som er presentert tidligere i denne oppgaven.

## 5.2. Helhetlig læring.

Strikking valgfag foregår i skolens peisestue, et oppholdsrom i hjertet av skolens bygningsmasse som normalt ikke fungerer som et klassisk undervisningsrom. Peisestua er primært et oppholdsrom og et sted for aktiviteter forbundet med elevenes fritid utover den mer tradisjonelle faglige undervisningen. Likevel kan mer skolerelatert aktivitet i mindre skala relatert til ulike fag også foregå her.

Ohrem og Haddal (2011) beskriver folkehøgskolepedagogikken som en pedagogikk som er helhetlig, som foregår overalt på læringsarenaer som kan være svært sammensatte. Slike læringsarenaer innbyr til en tredelt læring som er forankret i den enkelte, i det sosiale fellesskapet og som refleksjon og endring. Hvor nettopp dette endrings- og refleksjonsnivået utgjør det beskrives som danningsprosesser (Brandt, 2023, Ohrem & Haddal, 2011).

Mine informanter trekker tydelig frem at det er viktig at strikking foregår nettopp i skolens peisestue. Det er et rom med mye gjennomtrekk av folk, de kommer og går. Tidvis oppleves rommet som litt skummelt å oppsøke på egenhånd. Det er utfordrende å sette seg der når rommet er tomt, og det er komplisert om det er mange der som sitter grupper og i ulike områder for hvordan skal man forholde seg til dem?

Ved å delta på strikking valgfaget tvinges deltakerne til å oppholde seg i peisestua. Det utvikles et fellesskap, som på sikt gjør at peisestua blir en ´trygg´ plass for elevene og deres tilstedeværelse der øker. Mine undersøkelser viser at strikkingen valgfag gjør elevene tryggere i peisestua.

Strikkingen kan foregå mange steder og strikketøy kan lett tas med overalt. Arbeidet får plass i en veske eller et nett og krever lite utstyr utover garn og pinner. Slik ligger det godt til rette for at strikking kan foregå overalt, og gjerne sammen med andre på en forelesning, i samtale eller foran en skjerm.

Sentrale begrep i folkehøgskolepedagogikk etter Grundtvig er Livsopplysning, Historisk-poetisk, Muntlighet, Levende vekselvirkning og Folklighet (Mikkelsen, 2014). Min forskningsstudie viser at de deltagende elevene på strikking valgfag opplever dette under strikkingen. Jeg ser at elevene på strikking valgfag utfordres av hverandre, og blir kjent på tvers av linjestrukturen på skolen. Elevene kommuniserer sammen om livets eksistensielle utfordringer og de blir eksponert for andre standpunkt enn sine egne. Med en så stor og mangfoldig gruppesammenstilling blir den enkelte introdusert for mange forskjellige innfallsvinkler og idéer, som bidrar til en utvidet horisont samtidig som en øver opp sin toleranse og aksept for andre. Det er god stemning i peisestua når den er fylt med liv og latter, og samtaler.

Løgstrup (1999) hevder at tillit er et menneskelig iboende krav vi har til hverandre, og dermed en tillit en både gir og krever av hverandre i samhandling. Informantene beskriver slik tillit i peisestua under strikkingen. Å holde på med noe arbeide med hendene åpner andre sanselige kanaler og en kjenner på den tryggheten den gode stemningen gir. Slik tør enkelte å åpne opp å dele både det gode og det tunge fra egen livsverden med hverandre. Over tid går en fra å være ukjente til å bli personlig engasjert i hverandre, slik Buber (2010) skisserer i *I and Thou.* Strikking valgfagsfellesskapet gir rom for å komme som du er og den enkelte elev opplever å bli tatt imot med de meningene de har. Dette mangfoldet av mennesker elevene på strikking valgfag er, skaper rom for å forstå både seg selv og den andre. Wenger (2004) hevder, som Løgstrup (1999), at fellesskapet er avhengig av ulike personligheter og kvaliteter for sin utvikling. Det at fellesskapet er sammensatt gir godt rom for forhandling om både mening og identitet som igjen gir større forståelser, toleranse og aksept.

## 5.3. Læringsfellesskapet.

Praksisfellesskapet til Wenger (2004) tar utgangspunkt i en praksis som danner grunnlag for å bygge et fellesskap, der fellesskapet hovedsakelig eksisterer fordi det utgår fra en felles praksis. På folkehøgskolen er praksisen viktigst også som et utgangspunkt for dannelsen av fellesskapet, alle som ønsker å være med kan det. Ved å melde seg på er en automatisk med, samtidig er en mestring av praksis ikke nødvendig for å være deltakende i fellesskapet. I forhold til Wenger (2004) sin konkretisering av praksisfellesskap er derimot mestring av praksis helt nødvendig for å tilhøre fellesskapet. Det er også praksis som er utgangspunktet for danningen av praksis i hans beskrivelse av forsikringsselskapet Alinsu. Strikking valgfag er et fellesskap som tar utgangspunkt i en faglig praksis, men bare som et utgangspunkt er praksisen viktig. Elevene melder seg på for å lære seg fag, men oppdager også raskt at det ikke-faglige er vel så viktig. Etter hvert kommer elever til timene som ikke er deltakere på strikkefaget, eller strikke-elever som ikke strikker noe i timene. Dermed viser mitt arbeid at et slikt fellesskap på en folkehøgskole virker samlende også utover de timene det gjennomføres fag eller praksis i.

Praksisfellesskapet slik Wenger (2004) ser det, er avhengig av tre dimensjoner for å kunne eksistere som et fellesskap. Disse er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger, 2004).

De elevene som velger strikking valgfag hevder at faget var attraktivt å velge fordi det tilbød mulighet for å lære seg et håndverk og at faget virket koselig. De er engasjert i det faglige og mange ønsker å delta hvert år for muligheten til å oppøve ferdighet på strikking. Informantene trekker frem at faget virket som et valg som ikke krevde så mye av dem. Eller at det var ´chill´ og enkelt å bli med på, da det ikke var krav om forkunnskap. De valgte også faget fordi det var sosialt og kunne være en arena for å bli kjent med flere og nye. Den sammensatte gruppen av elever fra alle skolens syv linjer ga fellesskapet en sosial kompleksitet, som kunne være utfordrende personlig, men som også var nødvendig for å kunne bygge relasjoner i det store fellesskapet av ulikheter og mangfold.

Fellesskapet i å skulle strikke fast hver tirsdag utviklet en felles virksomhet. I skolens peisestue hver uke utviklet det seg en lun og god stemning som opplevdes inkluderende for informantene. Ved utøvelse av praksis forbundet med trådbasert håndverk ble det bygget ett felles repertoar (Wenger, 2004). Dette repertoaret la ofte et grunnlag for en mulig samtale med den eller de en ikke kjente så godt fra før. Den gode stemningen i peisestua innbød til samvær og det var lett å søke hjelp hos andre med utgangspunkt i felles praksis eller repertoar. Med erfaring og nyervervet kunnskap opplever de å kunne dele med andre den kunnskapen de selv har ervervet, slik at fellesskapet knyttes sterkere sammen. Dette viser at strikkefellesskapet etablert i timene av strikking valgfag på flere måter kan sammenlignes med et læringsfellesskap slik det beskrives av Wenger (2004).

### 5.3.1 Fellesskap.

Fellesskapet som dannes i peisestua under strikking valgfag skaper grobunn for et bredere fellesskap i hele skolemiljøet. Strikkefellesskapet er preget av ro og god stemning, noe som gir tillit og øker følelsen av tilhørighet. Da dette foregår i skolens peisestue bygges det trygghet i dette rommet, som på sikt øker annen aktivitet i rommet. Da gruppen av strikkere er så stor og mangfoldig, innbyr den til å øke kjennskap til den andre og ukjente medeleven. Min forskning viser at tilliten, slik Løgstrup (1999) hevder i sin fordringsteori, blir aktualisert nettopp i dette mangfoldige landskapet. Der en gjennom eksponering for ulikhet utvikler en gjensidighet og blir på sikt likeverdige parter i en sosial relasjon (Løgstrup, 1999). Wenger (2004) beskriver også et mangfold av deltakere i sin praksisfellesskapsteori, der ett av kjennetegnene og utgangspunktene nettopp er at deltakerne er ulike og ikke har nær relasjon fra før. Dermed bekrefter mine informanter at strikking valgfag bygger fellesskap ved å nedbygge sjenanse samt at det utvikles relasjoner med de medelevene en ikke kjenner så godt. Gjennom den mangfoldige eksponeringen utvikles vennskap og kjennskap med elever fra alle linjer, som så påvirker den enkeltes trygghetsfølelse i det større skolemiljøet. Slik er strikking valgfag en fellesskapsbygger i det totale skolemiljøet.

### 5.3.2 Identitet.

Når det er strikking i peisestua møtes den fremmede med et åpent sinn. Det å ha strikkingen felles er et godt utgangspunkt for å bli kjent. Det betyr lite om en er en strikker av avanserte mønstre eller er nybegynner, en har like stor tilhørighet i fellesskapet. Strikkingen som teknikk utfordrer til både et tydelig pågangsmot og en utholdenhet i arbeidet, uavhengig av nivået en befinner seg på. Strikking gir derfor en respekt og en status som utvikler seg til å bli en identitet. Når en eksponeres for så mange nye ukjente, får en utviklet aksept og toleranse for den andre. Ved å delta i fellesskapene aktivt lyttende, eller aktiv deltakende i samtale, åpner en opp for ulike forståelser og meninger. Slik økes den enkeltes refleksjon og utvikling gjennom eksponering og en identitetsutvikling skjer. Kim beskrev strikkingen som en eksponeringsterapi og hen reflekterer på at dagsform og humør kan ha begrensing på hvor aktiv en makter å være i relasjonsbyggingen til den andre. Derfor var strikkingen kjærkommen da den ikke ga mulighet for å trekke seg unna. En måtte møte opp til timene i peisestua og dermed forholde seg til de andre. Slik øker strikking valgfag, og det fellesskapet det er, den enkeltes identitets utvikling inn mot et større fellesskap.

Folkehøgskolens-danningsdimensjonen ligger i en tredeling der det personlige utfordres i et sosialt faglig samspill som utfordrer til refleksjon og endring (Brandt, 2023, Ohrem & Haddal, 2011). Wengers (2004) tre dimensjoner på sammenheng i fellesskapet; Felles virksomhet, Gjensidig engasjement og Felles repertoar kan forstås i relasjon til danningsdimensjonen. I praksisfellesskapet er det her den enkelte utfordres og utvikles inn i dette fellesskapet. Der forhandling av ulikhet åpner opp for å finne frem til et fellesskap på tross av ulikhet. Strikking valgfag er nettopp et slikt praksisfellesskap som benytter et fag til å bygge relasjon. Samtidig som det ligger rom for å reflektere over både ulikheter og sammenfallende interesser og dermed utvikle den enkelte inn i en endring.

### 5.3.3 Praksis

Min studie viser at trådbasert håndverk er en inngangsport inn fellesskapet. Praksisen som foregår i peisestua, skaper en lun og rolig stemning. Det oppleves åpent og inkluderende og fungerer godt som en døråpner inn til nye bekjentskaper, både til faget og det sosiale. Det er mulig å være med i fellesskapet også uten å være involvert direkte i praksis, det holder å vise en interesse. Slik får en vist frem sine interesser og styrker som utgjør ens identitet (Tiller, 2014). Denne interessen for fag som en har til felles, åpner for samtaler om praksis. Slike samtaler gjør det enklere å komme i snakk, samtidig som det er legitimt å ikke snakke når man har et strikkeprosjekt i hendene. Derfor er det trygt å bare være med i stillhet, en trenger ikke å tenke på oppfølgingsspørsmål eller å komme opp med nye samtaletema. Den praksisen som strikking valgfag inviterer til, gir også raskt en mestringsfølelse. Det er mulig med en rask progresjon i ferdighet ved litt innsats. Da arbeidet ikke måles eller bedømmes etter vante kategorier for måloppnåelse, gis det et rom for at praksisen kan foregår i individuelt tempo. Slik vekkes en glede for faget som er knyttet tettere opp mot mestring, samtidig som en er eksponert for medelevers prosjekt. Mangfoldigheten av prosjekt kan også virke som en katalysator for den enkeltes egne prosjekt, som igjen øker faglighet og motivasjon for egen praksis.

### 5.3.4 Mening

Det var meningsfylt for mine informanter å være med på det faglige ved strikking valgfag, selv om det var det sosiale som fremsto som det aller viktigste for dem. Deltakelsen i fellesskapet ga dem en unik mulighet til å bygge ned sjenanse og føle seg kjent med en større andel av årskullet på skolen enn de fikk tilgang til på egen linje. De refererte til samtaler om livet, på godt og vondt. Mye latter og summing i timene som la grunnlaget for en mild atmosfære av tillit og tilhørighet. Faglighet trakk tre av fire frem som det meningsfulle ved å lære seg og å mestre håndverket. Både fordi det kunne være en samtale-starter men også fordi de selv fikk kjenne på mestring når de kunne dele sin kunnskap med andre. Wenger (2004) beskriver en dualitet mellom deltakere og tingliggjøring i et praksisfellesskap. Tingliggjøringen av strikkingen er knyttet til mye i skolen peisestue. At Kaffebaren også er åpen gjør sitt til at stemningen blir ekstra god. Tilgangen på garn, pinner og strikkehjelp gjør det enkelt å være deltaker på faget. Strikking valgfag blir en synlig del av livet i peisestua, da pågående prosjekt ligger i bokhyller, på bord og i sofaene. Det er perioder med spillelister og musikk på høyttaler i timene, eller perioder der det snakkes mest. Informantene beskriver også perioder da strikking nesten ikke skjer i timene, kanskje kan en hevde at meningsutviklingen er på sitt største da? Når en gjennom samtaler med andre utvider sin horisont og reflekterer både på likhet og ulikhet.

Det er viktig for deltakerne på strikking valgfag at det som produseres har en funksjon. Andreas teppeprosjekt kan være et eksempel på dette. Prosjektet begynte som en tilfeldighet, da hen hadde ferdigstilt sitt forrige prosjekt. Utgangspunktet var bare to pinner og et garn i en tiltalende farge som gjennom diskusjon med romkameraten utvikles til å bli et meningsfylt og møysommelig prosjekt. Mestring og mening henger sammen når produktene kan benyttes ute på skogsfester eller uteprosjekt, som gaver til andre eller objekt med bruksfunksjon for en selv. Både strikkeprosjekt med bruksverdi og fellesskapet strikking valgfag tilbød ble en inngang for nye elever til å begynne på strikking valgfag i løpet av året.

## 5.4 Oppsummering.

Det er enkelt å forstå valgfag strikking som praksis, slik praksis blir beskrevet inn i perspektivet på praksisfellesskap hos Wenger (2004). Fellesskapet som springer ut av strikking valgfag, er inkluderende og bygger ned sjenanse. Et slikt miljø som strikking valgfag representerer, innbyr til å utfordre til mer samhandling mellom elever som ikke kjenner hverandre fra før. En kan se at helhetstanken som ligger i folkehøgskolepedagogikken utøves i strikking valgfag. Fellesskapet inviterer til samtaler om hverdagens små og større utfordringer i rammer som oppleves trygge. Både undringer over livet og deling fra den enkeltes livsverden oppleves som trygt. Når en lærer nytt, eller mer av fag i slike rammer som på strikking valgfag, åpnes det opp en arena for bygging av tillit. Den enkelte opplever at en blir akseptert og inkludert akkurat slik en er, samtidig som man utfordres på egne verdensoppfattelser når andre innfallsvinkler og forståelser blir eksponert. Gjennom denne eksponeringen og refleksjonen over dette mangfoldet oppstår en arena for utvikling og endring, og dermed danning. Derfor kan man hevde at strikking valgfag og andre håndverksbaserte utøvende fag gir elevene følelse av fellesskap og mening. Følelse av slik tilhørighet til fellesskap oppleves meningsfullt som påvirker hele skolen positivt samt det større samfunnet for øvrig.

# 6. Konklusjon og implikasjoner for videre forskning.

Helt avslutningsvis vil jeg her konkludere og besvare mitt forskningsspørsmål. Jeg ønsker også å peke på mulig områder for videre forskning med bakgrunn i min studie.

## 6.1. Innledning.

Etter å ha undervist om lag ti år med strikking valgfag, har jeg med undring sett på hvordan faget stadig har økt i popularitet. Jeg startet faget med en overbevisning om at alle kan lære seg å strikke, og at et håndverksbasert fag kunne tilføre fellesskapet og den enkelte en aktivitetsbasert aktivitet som også gir en læring for livet. Det var også tanker knyttet opp til at en slik sosial samhandling kunne være en tryggingsfaktor for enkelteleven som opplevde utfordring i å hekte seg på det sosiale fellesskapet. Mange elever lærer seg de grunnleggende teknikkene eller utvikler sine ferdigheter gjennom deltakelse på faget, mens det hvert år også er elever som ikke mestrer strikkingen. Likevel fortsetter disse å møte til timene.

Mitt forskningsspørsmål:

-Hvilke opplevelser og erfaringer beskriver elevene av strikking valgfag?

-Hvordan erfarer elevene det sosiale og det faglige ved faget?

-Hvordan bidrar denne samhandlingen til danning og inkludering?

## 6.2 Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse noen av de faktorene som kan ligge til grunn for at elevene trives så godt på strikking valgfag. Jeg har vist at strikkefaget er en fellesskapsbygger og at mestring som elevene opplever kan bidra til utvikling av egen identitet. Videre har jeg beskrevet hvordan elevene på strikking valgfag forhandler om mening og dermed utvikler seg personlig i et større verdensperspektiv, slik er strikking valgfag en danningsarena. I forhold til Wenger (2004) sine teorier rundt praksisfellesskap, beskriver mine informanter nettopp at det har utviklet seg en læring sett i forhold til komponentene for et praksisfellesskap: Fellesskap, Praksis, Mening og Identitet.

Jeg vil nå konkludere mine studier inn i disse fire begrepene samt peke mot mulig videre forskning i denne tematikken.

### 6.2.1 Fellesskap.

Mine informanter beskriver i intervju den sosiale delen av faget som den viktigste. Den arenaen det kunne være for å bli kjent med nye var en motivator for å velge faget. Informantene opplevde at det ble lettere å være og å oppsøke peisestua etter å ha deltatt på strikking valgfag. Både var det enklere å bli sittende der utover undervisningstiden samt at faget utviklet en tilhørighet til peisestua, slik at den ble en arena for sosialt liv også ellers på fritiden. Faget tvinger den enkelte til sosial eksponering, som på sikt bygger relasjoner med elever en vanligvis ikke omgås. Informantene opplever det å bli eksponert for så mange medelever som en berikelse. At selv om noen enkelte ganger syns det ble i overkant mye folk og lyd sammen på samme sted i peisestua, var det ikke lov å gå derfra. Nettopp denne mangelen på valgfrihet, er noe av det som styrker fellesskapet som utvikles gjennom faget. At sosialisering på denne måten står på timeplanen, gir en forutsigbarhet som også oppleves som et gode. Slik tvungen eksponering gjør elevkullet mindre fremmed for hverandre og bygger trygghet og tillit til et større fellesskap enn kun begrenset til strikking valgfag.

### 6.2.2 Praksis.

Strikkingen og andre lignende håndverksbaserte teknikker er de beste katalysatorene for bygging av sosiale relasjoner og fellesskap. Strikkingen som praksis er en teknikk som er nokså enkelt bygd opp og en kan raskt oppleve å ha progresjon i faget. Arbeidet vokser i takt med innsatsen, og den enkelte elev opplever mestring på sitt nivå. Det faktiske arbeidet med pinner og garn er en nyttig og naturlig samtalestarter i fellesskapet med andre strikkere. Det er også lett å både rose hverandres innsats, bli begeistret over andres prosjekt og å få assistanse og hjelp til egne strikkeutfordringer. Informantene trekker frem dette fellesskapet som inkluderende og trygt samt at det er en god arena for å finne sammen med medelever de ikke kjente så godt fra før. Å være på strikking valgfag sammen gir en mulighet for å delta i fellesskapet uten å måtte bidra i samtale, det er greit å bare lytte. Dermed kan det ta den tiden det tar å bygge opp tiltro og tillit til fellesskapet samt at egne faglige ferdigheter får utvikle seg i den takt den enkelte makter. En praksis som ikke vurderes eller bedømmes, men som i seg selv gir bekreftelser, trygghet, mestringsfølelse og selvtillit.

### 6.2.3 Mening.

Den faglige progresjon hos den enkelte elev er den enkeltes ansvar. Det stilles ingen krav til mengde produsert for å få strikking valgfag som godkjent fag. Den progresjonen den enkelte får faglig, avhenger av egeninnsatsen. Da det heller ikke er et krav at en faktisk strikker hele tiden i timene favner faget bredt i elevkullet. På strikking valgfag er det sosiale og det faglige likestilte, dermed kan meningsfylte samtaler være like så viktige erfaringer ved faget som den faglige erfaringen. Da faget ikke er styrt av hverken målbar produksjon eller karaktervurdert innsats, åpner det seg rom for å bygge tillit og relasjoner med andre helt uten karakterjag og vurderingsstress. Den gode stemningen som utvikles i gruppen over tid, gir muligheter for at elevene kan våge å åpne seg opp og å tørre å være tydelige og til stede i fellesskapet.

### 6.2.4 Identitet.

Strikking valgfag bidrar til utvikling av den enkelte både faglig og sosialt. Den faktiske faglige praksisen fungerer som inngangsbilletten til et større felleskap. I møte med andre strikkere får en føle både på egen mestring og på egne faglige utfordringer. Fellesskapet kan inspirere både til nye prosjekt eller til å tørre å forsøke større utfordringer. Samtaler man kan delta eller lytte til kan provosere eller begeistre og dermed invitere til refleksjon og endring. Slik er strikking valgfag en danningsarena der den enkelt elev utvikler sin identitet. Mine informanter har tydelig beskrevet det sosiale aspektet ved læring og tilhørighet, og hvor viktig det har vært for deres folkehøgskoleår.

### 6.2.5 Folkehøgskolen.

Strikking valgfag tillater deltakelse i faget også uten å være engasjert i praksis. Her skiller folkehøgskoles pedagogikk seg fra praksisfellesskapet til Wenger (2004). På en arbeidsplass lik det Wenger (2004) beskriver med sitt Alisnu, vil en ikke kunne være med i fellesskapet om en ikke utfører praksis. Praksis på folkehøgskolen er en inngang til å være med i fellesskapet, men det er så mye mer som skjer i dette fellesskapet. Slik blir strikking valgfag et verktøy for å bygge fellesskap som igjen er arena for individuell utvikling, felles læring og danningsprosesser.

## 6.3 Implikasjoner og fremtidig forskning.

Forskningsarbeidet gjort på strikking valgfag kan ha overføringsverdi for andre lærerstyrte fag og aktiviteter i folkehøgskolen. Når en tar utgangspunkt i elevens interesser for og i ulike fag for å katalysere den sosiale fellesskapsbyggingen utover linjestrukturen, kan god og viktig utvikling finne sted. Med det iboende menneskelige behovet for å knytte seg til hverandre i fellesskap (Hogg, Hohman & Rivera, 2008) kan slik tvangseksponeringer som et fag representerer, øke den enkeltes tilknytting til fellesskapet. Ved å utnytte mulighetene som ligger i praksisfellesskapet til Wenger (2004), kan man aktivt bygge store fellesskap som sikrer større grad av inkludering og tilhørighet. Slik får en skapt gode arenaer for meningsutveksling, diskusjon og dermed danning.

### 6.3.1 Videre forskning.

Det er tydelig for meg at det trengs videre forskning på aktiviteter som bringer økt sosial aktivitet og samvær. Det er behov for økt kunnskap om arenaer der deltakere på slike fag og aktiviteter får rom og plass til å utvikle sine ferdigheter og sin kunnskap i fellesskap med andre, der det målbare er mindre viktig. Slik læring som bygger livslang læring uavhengig av karaktersetting, åpner for utvikling av mer enn den faglige kunnskapen. Mine informanter trakk alle frem at det var både hyggelig og koselig å være med på strikking. Den gode stemningen de beskriver kunne knyttes opp mot begrepet *well-being,* velvære. Undervisning i et håndverk eller annen utøvende praksis gir mulighet for en læring for livet. Slik livslang læring, *lifelong learning,* samt *well-being* henger sammen med tema som psykisk helse, eller uhelse, og mestring. Ved å bygge ut de sosiale arenaene får en bidratt til å nedbygge sjenanse og fremmedgjøring. Den eksponeringen en får i en sammensatt og mangfoldig gruppe, gir større forståelser, aksept og robusthet. Tilhørighet i slike praksisfellesskap, fremmer også tilhørighet til andre fellesskap og for en folkehøgskole er det helt avgjørende at en makter å bygge slike gode og store fellesskap. Katalysatoren som ligger i praktisk utøvende håndverk som en fellesskapsbygger bør utforskes nærmere. Det gjelder både i sammenheng med overføringsverdi til andre mer konkrete skolefag samt graden av ¨måloppnåelse¨ uten å måle i klassisk forstand. I tillegg gjelder det også de forhold som er knyttet til motivasjon og mening og strikkefagets historiske forankring. Jeg håper min oppgave kan inspirere til at flere forsker på folkehøgskole og sitt eget arbeide, både formelt og uformelt.

## 6.4 Oppsummering

Arbeidet med mitt masterprosjekt har vært en reise! Det har vært svært berikende å få kunne gå på oppdagelsesferd i teori og litteratur med et mål om å ende i et fundert og reflektert sluttprodukt. Å holde ut i lange og seige prosjekt for å tvinge seg gjennom tåken og til slutt oppleve å kunne sette punktum, oppleves både relevant og nyttig, også utover arbeidet med denne oppgaven. Jeg har fått bekreftelser på at teori og praksis sammenfaller, og jeg har fått anledning til å utvikle nye forståelser. Det har vært krevende til tider å balansere arbeid, familie og studier, men har også vært en gave å kunne relatere min praksis i hverdagen til de tanker og teorier jeg har holdt på med i studiene. Jeg ser frem til å starte nye klasser med valgfag strikking og å diskutere videre med mine kollegaer hvordan min masterstudie kan berike flere sider ved vår skolehverdag.

# 7. Litteraturliste.

Abraham, C. & Bevan, K. (2023). *Intelligent hands, why making is a skill for life.* Quickthorn.

Akerlie, O. (2001). *Frilynt folkehøgskole 1864-2001.* Norsk folkehøgskolelag. Mysen.

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

Bloomberg, L.D. & Volpe, M. (2019). *Completing your Qualitative Dissertation. A road map from beginning to end. 4.edt.* SAGE.

Brandt, Ø. (2023). *Uten fasit – en bok i folkehøgskolepedagogisk tenkning.* Cappelen Damm Akademisk.

Buber, M. (2010). *I and Thou.* Martino Publishing.

Dalland, Olav. (2015) *Metode og oppgaveskriving. 5.utgave.* Gyldendal Akademisk.

Friedman, M. S. (2003). *Martin Buber: The life of dialogue*. Routledge.

Frilynt folkehøgskole. Idé- og prinsipprogram for Folkehøgskoleforbundet 2021 – 2025. Folkehøgskoleforbundet. Hentet fra: <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/organisasjonen/ide-og-prinsipprogram/>

Hogg, M. A., Hohman, Z. P., & Rivera, J. E. (2008). Why do people join groups? Three motivational accounts from social psychology. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(3), 1269-1280.

Illeris, K. (2012). *Læring.* Gyldendal Akademisk.

Lave, J. (1991). Situert læring. I J.Lave & E. Wenger (Red). *Situert læring og andre tekster,* 13-103.

Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven) Lov 2002-12-06 nr.72. <https://lovdata.no>

Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring.* Cappelen.

Lövgren, J. (2017). *The reflective Community-Learning in Norwegian folk high schools.* (Doctoral dissertation) . MF Norwegian School of Theology.

Madsen, B. (1995). *Sosialpedagogikk og samfunnsforandring: en grunnbok.* Ad Notam Gyldendal

Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation.

Mercer, J. (2007). The challenges of insider research in educational institutions: wielding a doble-edged sword and resolving delicate dilemmas. *Oxford review of education, 33*(1), 1-17.

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

Mikkelsen, A. (2017). K. E. Løgstrup og nærhetsetikken.Pedagogiske inspirasjonskilder i folkehøgskolen. *Folkehøgskolen 2017*(2), 8-9.

Ohrem, S., & Haddal, O. (2011). Pedagogikk på en fri læringsarena. I Ohrem, S., & Haddal, O. (Red.), *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen.* (s.21-37). Cappelen Damm Akademisk

Ravenscroft, S. (2017). *An Analysis of Martin Buber´s I and Thou.* Routledge.

Savin-Baden, M. & Major, C.H. (2013). *Qualitativ reseach. The essential guide to theory and practice.* Routledge.

Sjöberg, B., & Porko-Hudd, M. (2019). A life tangled in yearns-Leisure knitting for well-being. *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, 26*(2), 49-66.

Thon, A. & Berg, T. R. (2020). (Institutt for ledelse og organisasjon, Høyskolen Kristiania, Oslo, Norge) *Læring gjennom praksis i teoretisk utdanning.* Læringsfestivalen 2020, 4-5. mai, NTNU Trondheim.

Tiller, T. (2014). *Læringskode: Fra karakterer til karakter.* Cappelen Damm Akademisk.

Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber.* Hans Reitzels Forlag.

|  |
| --- |
|  |

# Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervju guide -prosjekt: Faget som verktøy.

Som del av min Master-oppgave i Pedagogisk praksis ved Steinerhøyskolen, har du

samtykket til å bidra med empirisk materiale til min forskning.

Jeg ønsker herved å presisere at all informasjon du deler med meg anonymiseres, at du

når som helst kan komme med tilleggsopplysninger eller evt. trekke din besvarelse.

Etter innlevert oppgave vil lydfilen fra dette intervjuet destrueres.

¨ Frilynt folkehøgskole vektlegger grunnleggende humanistiske verdier, som respekt

for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, likeverd, solidaritet og aksept for den

enkeltest integritet. Skoleslaget tar med seg disse verdiene inn i en frilynt tradisjon,

hvor folkelig danning, demokrati og ytringsfrihet og toleranse står sentralt ¨

*Folkehøgskoleforbundet; Idé*

*-*

*og prinsipprogram 2021-2025*

1. Hva husker du best fra timene i Valgfag Strikking?

2. Kunne du strikke da du begynte på faget?

3. Hvorfor valgte du nettopp dette valgfaget?

4. Hva strikket du gjennom året?

5. Hva gjorde du i timene i tillegg til på strikke?

6. Hvordan plasserte du deg i rommet i timene?

7. På hvilke måter ble du utfordret av de som satt rundt deg?

8. Hva imponerte deg mest?

9. Hva sitter du igjen med av erfaringer fra strikking valgfag?

10. Hvis strikking faktisk ikke var det viktigste, - hva tenker du var det viktigste for deg?

Tusen takk for at du ville dele dine erfaringer og betraktninger med meg. Jeg

presiserer at dine svar anonymiseres og at du når som helst kan kontakte meg på:

amundsen28@yahoo.no eller på telefon: 97598771 ved evt tilleggsopplysninger eller

om du skulle ønske å trekke din besvarelse.

# Vedlegg 2. Samtykke skjema

Rudolf Steiner University College

***Master program***

**Samtykke skjema**

Jeg samtykker herved til å delta som informant i intervju til dette master thesis prosjektet.

Både bakgrunn og begrunnelse for denne studien er grundig beskrevet og forklart for meg.

Jeg har fått beskrevet anonymiteten i prosjektet og at den, i den skriftlige teksten, blir ivaretatt for

å beskytte min identitet. Også hva gjelder, steder, navn etc.

Jeg bidrar av egen fri vilje og jeg gir herved tillatelse til at intervjuet kan tas opp som elektronisk

lydspor.

Jeg har blitt gjort oppmerksom på at jeg når som helst kan trekke min deltakelse, uten noen form

for klausul.

Jeg er innforstått med at utdrag fra min besvarelse i intervjuet kan bli referert i rapporten og i

publikasjonen.

*Deltaker:*

*Sign……………………………… Date…………………………….*

*Forsker:*

*Sign………………………………. Date…………………………….*

# Vedlegg 3. Sikt godkjenning.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 12.05.2024, 21:23

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

135299

Tittel

̈Faget som verktøy ̈

Behandlingsansvarlig institusjon

Steinerhøyskolen

Prosjektansvarlig

Helena Selsfors

Student

Marianne Amundsen

Prosjektperiode

01.11.2023 - 15.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Vurderingstype Dato

Standard 26.10.2023

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN  
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

LOVLIG GRUNNLAG  
Prosjektet vil behandle kontaktopplysninger og utvalgskriterier fordi det er nødvendig for forskning i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at det er snakk om et lite omfang av personopplysninger, både i spennvidde, varighet og grad av sensitivitet, samt at de registrerte mottar informasjon om behandlingen og får mulighet til å benytte sine rettigheter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER  
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. ) .

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

page1image1567712

https://meldeskjema.sikt.no/6515517d-b2fc-4d5e-88cb-14b0b27b597e/vurdering Side 1 av 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 12.05.2024, 21:23

oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema

OPPFØLGING AV PROSJEKTET  
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

https://meldeskjema.sikt.no/6515517d-b2fc-4d5e-88cb-14b0b27b597e/vurdering Side 2 av 2