



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Ett år kan forandre mye

Folkehøgskolen som ramme for meningsskaping og personlig utvikling

**Eline Elnes Rabbevåg**

**Veileder**

Professor Lars Johan Danbolt

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved*

*Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, vår

AVH501: Masteravhandling (30 ECTS)

Master i Diakoni



## **FORORD**

Jeg står nå på tampen av det som kanskje har vært av de mest utfordrende semestrene jeg har hatt gjennom min studietid. Samtidig har det også vært av mine mest spennende. Å skrive masteravhandling har vært både tøft og givende. Jeg gikk inn i dette semesteret med en stor interesse for temaet for avhandlingen. Denne interessen har jeg vært heldig å få holde på semesteret gjennom. Det har blitt læringen som har vært viktigst for meg, og jeg er glad for at jeg kan se tilbake på et semester med mye læring.

Den største takken går til Molde Folkehøgskole som lot meg komme på besøk, og spesielt til alle elevene som var villige til å bidra med sine erfaringer og tanker om skolens sosiale miljø. De har gjort denne avhandlingen mulig og de har i tillegg lært meg mye om livet med sine kloke tanker. Takk også til NKF for hjelp og støtte i oppstarten av prosjektet. Videre vil jeg takke Lars Danbolt for tett oppfølging og oppmuntrende veiledning.

Jeg har mange gode mennesker rundt meg som skaper trygghet, ser meg og er tilstede. Et semester med masterskriving hadde vært heller trist uten. Takk til venner og familie for alt dere betyr for meg. Ane og Karen-Marie som har holdt ut å bo med en tidvis fraværende masterstudent. Ane fortjener en ekstra takk for korrekturlesing i tide og utide. Medstudenter for at dere er her. Nikoline for hjelp under intervju. Marit og Martha Kristine for den viktigste kvelden i uka hver uke. Guðjón for viktige klemmer, latter, utallige kaffekopper og uante mengder sjokolade.

Og alle dere andre.



# INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	2
1. INNLEDNING .....	6
1.1 Bakgrunn .....	6
1.2 Hensikt og problemstilling .....	7
1.3 Folkehøgskolen – «det beste året i livet» .....	8
1.4 Meningsskapende prosesser - teorivalg.....	8
1.5 Begrepsavklaringer.....	10
1.6 Forskningsfeltet .....	12
1.7 Relevans for diakonien.....	13
2. METODE .....	16
2.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming .....	16
2.2 Intervju .....	16
2.3 Analyse av materiale .....	19
3. EMPIRISKE FUNN .....	24
3.1 Innledning.....	24
3.2 Ny start .....	25
3.3 Frihet .....	28
3.4 Mestring .....	29
3.5 Folkehøgskolemiljøet – et støttende miljø .....	30
3.6 Forutsigbarhet og stabilitet.....	32
3.7 Oppsummering og punkter til diskusjon .....	34
4. TEORI .....	38
4.1 Innledning.....	38
4.2 Selvaktualisering .....	40
4.3 Selvtranscendering .....	44
4.4 Orden og struktur .....	46
4.5 Velvære og relasjoner.....	48
4.6 Oppsummering .....	51
5. DRØFTING.....	53
5.1 Om horisonter, meningsrammer og meningsskaping.....	53
5.2 Selvaktualisering .....	55

5.3 Selvtranscendering .....	60
5.4 Orden og struktur .....	62
5.5 Velvære og relasjoner.....	65
6. KONKLUSJON .....	68
6.1 Ett år kan forandre mye .....	68
6.2 Et fellesskap kan forandre mye .....	69
KILDELISTE .....	70

# 1. INNLEDNING

Hvert år tar rundt 7000 ungdommer et år på folkehøgskole. Det blir mer og mer populært og mange beskriver folkehøgskolen som viktig. Noen beskriver til og med folkehøgskoleåret som «det beste året i livet». Elever på folkehøgskole er mer tilfredse enn studenter på annen høyere utdanning, viser miljøundersøkelser gang på gang. Hele 93 av 100 elever ved Molde Folkehøgskole sier de ville anbefalt skolen videre til familie og venner.<sup>1</sup> Hvorfor har folkehøgskolen blitt så viktig for så mange?

## 1.1 Bakgrunn

*- ungdommen nå til dags*

Utgangspunktet for denne avhandlingen er et tema som har vært mye debattert i media de siste par årene, mye med grunnlag i funnene som har kommet fram i NOVAs Ungdata-undersøkelse. Tallene kan rapportere om en ungdomsgenerasjon som gjør det godt på skolen, er fornøyde med foreldrene sine, drikker mindre og bedriver mindre kriminalitet. Samtidig er det også et økende antall ungdommer som forteller om psykiske helseplager i hverdagen, spesielt jenter. Særlig gjelder dette stressrelaterte plager. NOVA mener økningen er så stor at det er grunn til bekymring, og at dette er en del av en mer langsiktig trend.<sup>2</sup> Ungdom blir på det ytre mer og mer polert, og har fått tilnavn som «generasjon perfekt», mens det samtidig ser ut som at mange har det tøft psykisk.

I møte med dette er forholdet mellom indre og ytre bekreftelse et viktig tema. Et spørsmål i forbindelse med dette er hvorfor vi søker bekreftelse på det ytre når det er på innsiden vi trenger bekreftelse. Hvorfor har vi hele tiden et behov for å tilpasse oss omgivelsene, flyte med på bekostning av oss selv, i stedet for å tørre å være oss selv og se oss som verdifulle som vi er, ikke som vi gjør eller ser ut? Jeg tror at ved å kjenne seg selv, være trygg på hva en står for og hvem en er, kan en i større grad tørre å møte omgivelsene åpent uten å føle at en må tilpasse seg eller være som alle andre. Det gjør en også mer tolerant overfor andres ulike meninger ettersom en er sikker på hva en selv står for. En blir mer bevisst på hva som er meg og andre. Psykolog Guro Øiestad skriver at selvfølelse blant annet handler om samsvar mellom indre tilstand og ytre handlinger, og en visshet om hvem en er, hva en vil og hvor en

---

<sup>1</sup> Kongsberg: «Best igjen: Norges mest fornøyde elever».

<sup>2</sup> NOVA 2014: 2

står i forhold til andre. Selvfølelse er viktig for menneskets selvstendighet, autonomi og ansvarlighet.<sup>3</sup>

Som ungdomsarbeider i kirken har jeg sett at ungdom i større grad opplever at det er greit å være seg selv og akseptere andre i noen miljøer enn i andre. Det har gjort meg nysgjerrig på hvordan et sosialt miljø påvirker ungdoms selvopplevelse og opplevelse av andre, og hvordan et miljø kan tilrettelegge for en god utvikling her. Veldig mange beskriver folkehøgskoleåret som et år da en ble selvstendig og fikk et nytt bilde av seg selv og andre mennesker. Det beskrives som et viktig år for den personlige utviklingen, blant annet selvfølelsen. Jeg er nysgjerrig på hva det er med akkurat folkehøgskolene som gjør at ungdom blir tryggere på seg selv, og jeg så folkehøgskolen som et aktuelt sted å lete etter svar på sammenhengen mellom personlig utvikling og sosiale miljøer. Molde Folkehøgskole åpnet dørene sine for meg og lot meg snakke med deres elever om bekreftelse, sosial trygghet og selvopplevelse.

## **1.2 Hensikt og problemstilling**

Hensikten med denne avhandlingen er å finne ut hvordan et sosialt miljø, nærmere bestemt det sosiale miljøet på en folkehøgskole, påvirker ungdoms personlige utvikling på opplevelsen av seg selv og andre. Selv om miljøet på én folkehøgskole er ganske avgrenset håper jeg at funnene fra mitt materiale kan tas med videre i arbeid med mennesker og særlig ungdom. Jeg håper å bidra til økt innsikt og forståelse i hva som kjennetegner folkehøgskole som et særegent sted for personlig utvikling, og hva andre miljøer kan lære av dette. Dette fører til følgende problemstilling:

*Hvilke rammer tilbyr folkehøgskolens sosiale miljø for ungdommers personlige utvikling i opplevelsen av seg selv og andre?*

Til dette stilles følgende underspørsmål:

*Hvordan opplever folkehøgskoleelevene seg selv, andre og det sosiale miljøet i sin skolehverdag?*

*Hvordan kan mening og meningsskapning påvirke et menneskes opplevelse av seg selv og andre?*

---

<sup>3</sup> Øiestad 2014



### **1.3 Folkehøgskolen – «det beste året i livet»**

«Alle har godt av et år på folkehøgskole. Nå er det din tur. Til å velge hva du vil lære, til å reise, bo og studere med andre som er ulik deg selv. Samarbeid skaper toleranse og empati. Ved å lære andre å kjenne, får du større selvinnikt. Og venner for livet».<sup>4</sup> Slik reklamerer de norske folkehøgskolene for seg selv. Folkehøgskolenes pedagogikk og filosofi bygger på den danske presten N.F.S. Grundtvigs filosofi om å se og utvikle det hele mennesket. Han var opptatt av en skole for alle og regnes i dag som folkehøgskolebevegelsens far.<sup>5</sup> «Ett år kan forandre mye» er i dag de norske folkehøgskolenes slagord og de skilte med at folkehøgskoleåret kan bli «det beste året i livet». De skriver selv blant annet dette:

På folkehøgskole får du nye erfaringer som utvilsomt vil prege deg senere i livet, og være avgjørende for hvordan du ser på deg selv og menneskene rundt deg (...) Det er lettere å se hvor man skal og hvem man er etter ett år på en folkehøgskole (...) Man får prøvd seg i samarbeid med andre eller du må utfordre deg selv på nye områder. Det du virkelig har talent for, har kanskje aldri slått deg før. Eller du kan få styrket troen på hva du vil jobbe videre med (...) Treffer du en tidligere folkehøgskoleelev, vil han eller hun gjerne si at det var det beste året i livet.<sup>6</sup>

Molde folkehøgskole er en skole med ni ulike linjer innen idrett og friluftsliv og rundt 120 elever årlig. Visjonen til skolen er «Se og veilede». Skolen har et uttalt fokus på elevenes personlige utvikling og dannelse, med særlig fokus på identitet, relasjoner og framtid. Skolen er også tydelig på sin kristne forankring.<sup>7</sup>

### **1.4 Meningskapende prosesser - teorivalg**

Folkehøgskoletilværelsen oppleves meningsfull for de fleste elevene. De opplever seg selv som betydningsfulle og de opplever hverdagen som meningsfull. For de fleste ser også både selvopplevelsen og opplevelsen av andre ut til å endre seg. Hvor de søker og finner mening har i løpet av året forandret seg. Mye av den personlige utviklingen elevene ved Molde

---

<sup>4</sup> Reklameplakat for folkehøgskolene, vinter 2015

<sup>5</sup> Folkehøgskolene: «Historien»

<sup>6</sup> Folkehøgskolene: «Hvorfor folkehøgskole?»

<sup>7</sup> Molde Folkehøgskole: «Om Molde Folkehøgskole»

Folkehøgskole beskriver i materialet mitt kan jeg finne igjen i ulike teorier om mening og meningsskaping i menneskers liv. Meningsskaping handler mye om å bygge et solid rammeverk og struktur for livet, en solid grunn å stå på i møte med livets mange hendelser, omgivelser, mennesker, verden. Meningsskaping handler om en opplevd sammenheng i livet. Sentrale temaer innen forskning på meningsskaping er menneskets vei mot å bli ansvarlige mennesker som står trygt i seg selv, har et bevisst forhold til hvor egne grenser går i forhold til andre og er i stand til å ta i bruk friheten til å skape eget liv. Meningsskaping kan altså slik sett være sentralt i utviklingen av selvfølelsen. Teoridelen min kommer derfor til å belyse begrepet mening, og jeg ser på dette i forhold til personlig utvikling for å forstå hva som skjer med ungdommene i forhold til opplevelsen av seg, hverandre og sin plass i omgivelsene.

Teoretikerne som har vært viktigst for meg er Tatjana Schnell, Viktor Frankl og Irvin Yalom. Tatjana Schnells forskning rundt menneskers kilder til mening har vært utgangspunktet for mitt valg av teori, fordi jeg i stor grad kan kjenne igjen elementer fra hennes forskning i mitt materiale. Hun baserer seg mye på både Frankl og Yalom, som begge er sentrale teoretikere i forhold til meningsskaping. De er begge terapeuter, og skriver derfor om mening som viktig i menneskets personlige utvikling og forandringsprosess. Frankl er opphavet til logoterapien, altså meningsterapi, og fremholder mening som helbredende og vekstgivende for mennesket. Yalom fokuserer mye på menneskets forandringsprosess, hvor erkjennelsen av egen frihet til og eget ansvar for å skape mening i eget liv er sentralt. Dette kommer jeg tilbake til med ulike vinklinger gjennom kapitlet. I tillegg ser jeg litt på mening og meningsskaping i forhold til noen diakonfaglige perspektiver.

Baumeister er også en sentral teoretiker innen meningsskaping, men han benyttes ikke i denne avhandlingen. Også han understreker at mennesket selv aktivt skaper meningen med eget liv.<sup>8</sup> Baumeister har de senere årene i større grad anerkjent viktigheten av tilhørighet i opplevelsen av livet som meningsfylt, med hans *The Need-to-belong-theory*.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Baumeister 1991: 3

<sup>9</sup> Danbolt 2014: 27

## 1.5 Begrepsavklaringer

### 1.5.1 Mening

Som med de fleste andre begreper er det ikke et gitt svar for hva mening betyr og innebærer. Ulike forskningstradisjoner og retninger trekker fram både religiøse og sekulære former for meningsdannelse, men det er vanskelig å sette et klart skille mellom disse.<sup>10</sup> I denne avhandlingen ser jeg på mening som sentralt i personlig utvikling. Religiøsitet kan være et sentralt tema her, men dette har ikke vært aktuelt for min avhandling. Mening og meningsskapingen innebærer flere sider av livet, og berører dermed flere temaer. Et særlig viktig fokus for meg er mening i forhold til relasjon og identitet.

Psykologen Crystal Park skiller mellom global mening og å skape mening (*meaning making*). Global mening er den overordnede referanserammen en tolker sin tilværelse opp mot, altså sitt livssyn. Dette kan være religion, ideologi eller en annen overbevisning. Å skape mening er den individuelle prosessen med å gjenopprette global mening. Den handler om å se sin situasjon på en ny måte.<sup>11</sup> En tilsvarende inndeling finner vi i Schnells skille mellom mening *med* livet og mening *i* livet og Yaloms skille mellom meningsstrukturer og meningsskapning.<sup>12</sup> Dette perspektivet er grunnleggende for avhandlingens forståelse av mening, og avhandlingen fokuserer altså i hovedsak på meningsskapingsprosessen, eller søknen etter mening *i* livet, som Schnell kaller det.

### 1.5.2 Personlig utvikling

Helt sentralt i denne avhandlingen er folkehøgskoleelevenes personlige utvikling i forhold til opplevelsen av seg selv og de andre. Dette er viktige komponenter i selvfølelsen. Guro Øiestad skriver om ungdoms selvfølelse i deres søken etter selvstendighet. Hun fokuserer på tenåringer og deres forhold til foreldrene, men tematikken er også relevant for folkehøgskoleelevers forhold til lærere og hverandre. Øiestad definerer selvfølelse slik: «*God selvfølelse er å ha en nyansert følelse av deg selv og i tillegg kunne gi det du føler, en plass*

---

<sup>10</sup> Ibid.: 26

<sup>11</sup> Ibid./ Park 2013: 357-360

<sup>12</sup> Schnell 2010/ Yalom 2011

*sammen med andre mennesker*».<sup>13</sup> Det handler om en sammenheng mellom indre tilstand og ytre handlinger. Øiestad sier at god selvfølelse er avgjørende for menneskets selvstendighet, og understreker at god selvfølelse innebærer en god balanse mellom «å kunne støtte seg selv i tillegg søke nærhet og hjelp hos andre når en trenger det. Og selvsagt også å være en som kan hjelpe andre».<sup>14</sup> Opplevelsen av andre tenker jeg er sentral i dette fordi det sier noe om hvordan en forholder seg til og plasserer seg i forhold til andre, og hvordan en rommer og møter andre. Når jeg i avhandlingen refererer til personlig utvikling, selvopplevelse og opplevelse av andre, handler dette altså om det samme. Øiestad kommer jeg også mer tilbake til i drøftingen.

### **1.5.3 Sosialt miljø**

Sosialt miljø blir ofte referert til i forbindelse med skolens læringsmiljø og betegnes gjerne som «det psykososiale miljøet». Ifølge regjeringen innebærer dette «de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette»,<sup>15</sup> i tillegg til elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det understrekes at det er mange både indre og ytre faktorer som virker inn på hvordan det psykososiale miljøet oppleves, blant annet «den enkeltes subjektive opplevelsesverden».<sup>16</sup> Norsk Forum for Bedre Innemiljø for Barn knytter det psykologiske og sosiale miljøet sammen med en opplevelse av tilhørighet. Ifølge dem innebærer dette «psykologiske forhold som omfatter samspillet mellom individet med de personlige og kulturelle forutsetninger den enkelte har, og omgivelsene i videste forstand slik de oppleves av individene som oppholder seg der».<sup>17</sup>

Sosialt miljø handler altså om mellommenneskelige forhold i et miljø eller en gruppe og hvordan det oppfattes av den enkelte. Dette påvirkes av den enkeltes bakgrunn, forutsetninger og opplevelse, i tillegg til samspillet og forutsetningene i selve miljøet. Når jeg i avhandlingen refererer til sosialt miljø er det denne forståelsen jeg refererer til.

---

<sup>13</sup> Øiestad 2014

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Kunnskapsdepartementet: «Det psykososiale miljøet»

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> NFBIB 2010

## 1.6 Forskningsfeltet

Denne avhandlingen plasserer seg innen forskning på ungdom, folkehøgskoler og meningsskapning. Forskning på ungdom begynner å bli et ganske stort felt. I norsk sammenheng er Norsk senter for forskning på oppvekst og aldring (NOVA) en sentral aktør. Ungdata-rapporten jeg allerede har referert til er kanskje den mest sentrale her. Denne er en omfattende spørreundersøkelse om ungdoms opplevelse av egen hverdag. Meningsskapning er det gjort mest forskning på utenfor Norges grenser, men Torgeir Sørensen m.fl. har et pågående forskningsprosjekt på meningskapning i norsk kontekst og opp mot til folkehelse. Prosjektet baserer seg i stor grad på Schnell.<sup>18</sup>

Feltet som er mest relevant for meg er likevel forskning på folkehøgskoler. Det finnes allerede en rekke publikasjoner om folkehøgskolene. Da dannelse, personlig utvikling og fellesskap er så sentralt for hele folkehøgskolebevegelsens filosofi og særpreget, er det også dette forskningen rundt folkehøgskoler i stor grad dreier seg om. I ulike varianter skrives det om folkehøgskolen som et annerledes skoleslag, hvor livet, fellesskapet og den personlige utviklingen står i sentrum. Svært mange av disse fokuserer på folkehøgskolens pedagogikk, ofte sammenlignet med resten av utdanningssystemet. De siste årene har det særlig kommet forskning på skolene som ramme for personlig utvikling hos ungdom. NKF har for tiden i samarbeid med Ungdom, Kultur og Tro ved Menighetsfakultetet et forskningsprosjekt på sine folkehøgskoler med fokus på folkehøgskolenes kristne identitet, trospraksiser og -formidling.<sup>19</sup>

Tre viktige bøker på feltet er Johan Lövgrens «Tro i praksis», Tom Tillers «Læringskoden. Fra karakterer til karakter» og artikkelsamlingen «Med livet som pensum». Lövgren skriver om læring, fellesskap og tro på folkehøgskolen. Sentralt i hans bok er praksisfellesskaper, fellesskaper som sammen skaper mening, lærer og praktiserer. Lövgren ser på hvordan folkehøgskolen fungerer som et praksisfellesskap for å lære og praktisere tro. Da Lövgren har et så tydelig fokus på fellesskapet og elevenes identitetsutvikling på folkehøgskolen, er mange av perspektivene han trekker fram i sin bok også relevante for elevenes personlige utvikling i forhold til opplevelse av seg selv og andre. Hans fokus er likevel først og fremst på

---

<sup>18</sup> Sørensen m.fl. 2015

<sup>19</sup> Se NKFs nettsider: <http://nkf.folkehogskole.no/nkf/pedagogikk-og-skoleutvikling/ungdom-kultur-og-tro-ukt/>

praktisering og læring av tro, og dennes plass i utviklingen.<sup>20</sup> I boken «Med livet som pensum» skriver flere forfattere om folkehøgskolen som et annerledes skoleslag og en del av utdanningssystemet. Boken omfavner mange temaer i forbindelse med folkehøgskole, både dens pedagogikk og verdigrunnlag, identitetsdanning, folkehøgskolen som organisasjon og folkehøgskolens plass i samfunnet.<sup>21</sup> Tiller diskuterer i sin bok hvordan folkehøgskolene har funnet den ideelle koden for læring. Han trekker frem skoleslagets fokus på menneskets karakter og på eleven som hel person, og hvordan folkehøgskoleelevene får ny mestringstro og finner skjulte evner hos seg selv.<sup>22</sup>

I likhet med mange ser jeg altså på folkehøgskolens rammer for personlig utvikling. Min avhandling belyser temaet fra et religionspsykologisk perspektiv, med fokus på individets meningsskapende prosesser og hvordan folkehøgskolen legger til rette for dette. Som jeg har nevnt over, ser avhandlinga på hva som kjennetegner folkehøgskolemiljøet som sted for personlig utvikling. Samtidig ser jeg på dette i møte med en ungdomsgenerasjon preget av perfektjonisme, stress og prestasjonsjag, med tanke på hvordan andre miljøer kan lære av folkehøgskolens suksessoppskrift.

## **1.7 Relevans for diakonien**

### ***1.7.1 Først – hva er diakoni?***

De lutherske kirkene gir en vid definisjon av diakoni som «legemliggjøring av Guds kjærlighet til verden – gjennom menneskers handlinger».<sup>23</sup> Deres samlede forståelse av diakonien bygger på forutsetningen om diakoni som «et teologisk begrep som viser til kirkens identitet og oppdrag», og diakoni som «et kall til handling som svar på menneskelig lidelse og urettferdighet, og som omsorg for skaperverket».<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> Lövgren 2014

<sup>21</sup> Ohrem og Haddal 2011

<sup>22</sup> Tiller 2014

<sup>23</sup> Det lutherske verdensforbund 2009: 5

<sup>24</sup> Ibid.: 8

Den norske kirkes definisjon er også ganske vid: «Diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Den er evangeliet i handling og uttrykkes gjennom nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet».<sup>25</sup>

### ***1.7.2 Diakoni i kontekst***

De lutherske kirkenes dokument «Diakoni i kontekst» vektlegger diakonal handling som en integrert del av kirkens misjon i verden, og sier mye om kontekstens viktighet for diakonien. Diakonal handling er «betinget og utfordret av konkrete kontekster. Skal diakonien være relevant, er det nødvendig at vi ‘i bønn tyder tidens tegn og trofast leser konteksten’», skriver de med referanse til «Mission in context». Dette gjør tverrfaglighet og en kritisk analyse av konteksten viktig. Videre sier dokumentet:

Diakonien kan bare leve opp til sitt kall og spille en aktiv rolle i forvandlingsprosesser som kan forme en bedre framtid, når den respekterer hvert enkelt menneskes unike gaver, menneskelige verdighet og daglige erfaring. Alle mennesker bør få mulighet til ikke bare å fortelle sin historie, men også til å bli hørt og verdsatt av andre. Bare da kan alle spille en aktiv rolle i å skape en bedre framtid og forvandlingsprosesser komme i gang.<sup>26</sup>

### ***1.7.3 Inkluderende fellesskap***

Det er mye diakoni i et godt fellesskap. Et grunnleggende syn i kristen tro er at mennesket er skapt til fellesskap. Den norske kirkes diakoniplan sier at gode fellesskap gir menneskene mulighet til å yte og ta imot, og det kan forebygge ensomhet og mangel på tilhørighet. Et godt fellesskap skal ha plass til mangfoldet. Planen legger blant annet vekt på fellesskapsbygging og forsoningsarbeid som viktige arbeidsområder.<sup>27</sup>

Diakonien kalles til å gå dit ingen andre bryr seg og til å være en profetisk stemme i samfunnet.<sup>28</sup> Jeg vil ikke si at dagens ungdom er en glemt generasjon. Det er mange som bryr seg om ungdommene. Men kanskje er det en del av behovene til ungdommene som blir glemt? For innimellom prøvene og karakterpresset, treningstimene og bandykampene,

---

<sup>25</sup> Den norske kirke 2008: 7

<sup>26</sup> Det lutherske verdensforbund 2009: 12-13

<sup>27</sup> Den norske kirke 2008: 18-20

<sup>28</sup> Ibid.:7

framtidstankene og instagrabildene, hvor er plassen for å bare være? Hvor kan ungdommene møtes for å se, bli sett og lære om seg selv og andre? Hvor får de muligheten for å akseptere seg selv og oppleve seg akseptert – som seg selv, på innsiden? Diakonien kan gjennom et godt, inkluderende fellesskap være et sted for menneskets beste og en kritisk røst ut til samfunnet om hvor vi bør sette fokus. Nå er ikke denne avhandlingen spesielt rettet mot et kirkelig fellesskap, men den kan likevel være et innspill til hvordan et slikt fellesskap kan fungere til oppbyggelse for ungdom.



## **2. METODE**

### **2.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming**

I planleggingen av denne avhandlingen var det noen ting som var viktige for meg og som la føringer for planen for materialinnsamling. Jeg ville snakke med folkehøgskoleelever og lære mer om deres liv og hverdag fra deres perspektiv. Jeg ville komme nærmere innpå en virkelighet som jeg ellers stort sett ser fra utsiden. Derfor så jeg det som mest naturlig å benytte meg av kvalitativ metode i avhandlingen min. Kvalitativ forskning sikter mot å gå i dybden heller enn i bredden. Den egner seg best til å beskrive og analysere egenskaper, karaktertrekk eller kvaliteter ved feltet en forsker på. Målet er ikke å komme fram til universelle sannheter, men derimot er menneskelig erfaring og fortolkning viktige elementer i kvalitativ metode. Vi kan finne mangfold og nyanser i feltet og forstå bedre hvorfor mennesker handler og tenker som de gjør.<sup>29</sup> Kvalitativ metode var for meg det beste verktøyet for å se virkeligheten fra elevenes ståsted, og hvordan de fortolker den. Videre har jeg valgt en induktiv tilnærming, i motsetning til en deduktiv. I grove trekk handler induktiv tilnærming i forskning om å gå til empirien først for siden å bruke teori til å fortolke funnene.<sup>30</sup> Det vil si at jeg har samlet materiale først, analysert det, og ut fra mine empiriske funn har jeg valgt vinkling videre og et aktuelt teorigrunnlag å diskutere funnene opp mot. Selv om jeg har gått inn i feltet med en forforståelse og en tanke om hva jeg var på leting etter, var det viktig for meg å være åpen til hva jeg kunne finne.

Det viktigste grunnlaget for avhandlingen er intervjuer med folkehøgskoleelever ved Molde Folkehøgskole. Kapitlet videre beskriver planlegging og gjennomføring av intervjuene, analysering av materiale og veivalg jeg har gjort i prosessen.

### **2.2 Intervju**

Jeg har altså valgt å bruke intervjuer som en sentral kilde. Den kvalitative forsker vil ikke bare se selv, men også finne ut hva objektene ser seg selv gjøre. Da er samtaler eller intervjuer gjerne nødvendige. Intervjuer i seg selv er av noen innen samfunnsvitenskapelig kvalitativ forskning blitt kritisert for å være idealistisk og for individualiserende. En mener settingen blir kunstig, og at fokuset i for stor grad er på den enkeltes oppfatninger og opplevelser

---

<sup>29</sup> Malterud 2011: 26-27

<sup>30</sup> Bryman 2012: 26

framfor de større sosiale strukturene, og at intervjuene kan blir for kontekstløse.<sup>31</sup> Et viktig poeng for meg i valget av intervju som metode er at det nettopp er den enkeltes opplevelse jeg vil ha tak i. Jeg tror ikke det er mulig å gi en standardoppskrift for hvordan ungdom blir trygge på seg selv og hvordan det sosiale miljøet virker inn på dette, og jeg tror heller ikke dette er så lett å fange opp ved å bare observere. Ved å stille konkrete spørsmål som omhandler intervjuobjektens hverdag som elever på folkehøgskole, knyttes også opplevelsene de forteller om opp til konteksten de er i. I tolkningen og analysen av materialet er jeg uansett bevisst på at de stemmene som snakker er individers opplevelse av virkeligheten. Dermed vil jeg ikke nødvendigvis finne fram til noen universelle sannheter.

### ***2.2.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene***

Jeg har gjort fokusgruppeintervjuer med elever ved Molde Folkehøgskole. Som en del av dette hadde jeg også en kort økt med alle elevene på skolen hvor de hver for seg svarte skriftlig på tre spørsmål de fikk utdelt på ark. Spørsmålene omhandler selvbilde, bekreftelse og sosial trygghet. Jeg innledet økten med å presentere meg og kort fortelle litt om hva jeg skrev om og avklare et par begreper. Elevene fikk rundt 20 minutter på å skrive. 106 av skolens 120 elever deltok, og resultatet er sammen med fokusgruppeintervjuet en del av mitt materiale. Videre spurte jeg etter frivillige elever til et lengre fokusgruppeintervju og fikk med meg tre jenter og tre gutter.

Til både fellesøkten og fokusgruppeintervjuet var jeg bevisst på å finne spørsmål som var spesifikke nok til å gi meg svar på spørsmål jeg gikk inn i prosjektet med, men samtidig åpne nok til å ikke være ledende og heller oppmuntre til oppriktige svar. Fokuset var å la elevene fortelle om sine erfaringer og opplevelser på folkehøgskolen. I fellesøkten med hele skolen fikk elevene disse spørsmålene:

*Se tilbake på høsten på folkehøgskolen.*

*- Hvordan har ditt bilde av deg selv endret seg? Hva har skapt denne endringen?*

*– Hvilke situasjoner har du følt deg trygg i, og når har du følt deg utrygg? Hvorfor har det opplevdes slik?*

---

<sup>31</sup> Repstad 2007: 76

– I hvilke situasjoner, og på hva opplever du å få bekreftelse fra medelevene dine? Er dette ulikt fra andre miljøer du har vært i – i tilfelle hvordan?

### 2.2.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju innebærer at en liten gruppe mennesker snakker om et gitt tema under ledelse av en intervjuer eller moderator. Fokusgruppe som intervjuform egner seg godt når en vil se på menneskers erfaringer, motiver og verdier. Metoden er en fin måte å finne felles verdigrunnlag og å se dynamikken i gruppa og hvordan de sammen gir mening til temaet.<sup>32</sup> Særlig relevant er dette når en vil forske i miljøer der mange mennesker samhandler. En fokusgruppediskusjon kan stimulere assosiasjoner og fantasi, og egner seg derfor godt til å få mennesker til å reflektere over egne synspunkter og erfaringer.<sup>33</sup> Når jeg ville se på hvordan folkehøgskoleelevene opplevde seg selv og hverandre i det sosiale miljøet på skolen, var derfor fokusgruppeintervju et nærliggende alternativ nettopp fordi det gir mulighet til å sammen utforske og snakke om deres erfaringer og synspunkter rundt dette. Elevene gav sammen mening til temaet ved at de kunne spille på og assosiere fra hverandres utsagn. I tillegg kunne jeg ved å lese dynamikken i gruppa også gjøre meg opp tanker om hvordan elevene i fokusgruppa fungerer ellers i skolemiljøet, noe som er ganske avgjørende for deres selvopplevelse og opplevelse av miljøet. Da dette naturlig nok former hvordan elevene svarer for seg i intervjuet ble dette viktig å legge merke til, og det kan være en god hjelp til å finne aktuelle motspill i svarene fra fellesbolken.

Jeg kom til fokusgruppeintervjuet uten en veldig tydelig intervjuguide, men hadde forberedt noen spørsmål og en liste over temaer jeg ville innom. Dette kan ligne det Krueger og Casey kaller «*Topic Guide*», en huskeliste over viktige punkter. En slik form for intervjuguide kan være en måte å komme forberedt til intervjuet uten å risikere at samtalen blir kunstig eller i for stor grad styrt av moderator. Særlig godt passer dette for eksplorerende eller induktive studier.<sup>34</sup>

Som moderator er det viktig å finne en god balanse mellom innlevelse og distanse, sier Malterud. Moderatoren skal kunne ha innlevelse nok til å støtte opp om diskusjon og innspill,

---

<sup>32</sup> Wibeck 2011:15

<sup>33</sup> Malterud 2012: 22

<sup>34</sup> Ibid.: 33

og komme med kritiske eller oppklarende spørsmål. Samtidig må moderatoren ha distanse nok til å gi rom for deltakernes ulike synspunkter og til at det kan bli en samtale deltakerne i mellom. Hun anbefaler også å bruke en sekretær til å gjøre notater underveis.<sup>35</sup> I forkant av intervjuet reflekterte jeg over min rolle som moderator. Jeg ville i utgangspunktet at samtalen skulle flyte av seg selv og var tydelig på at deltakerne gjerne måtte spille på og diskutere hverandres innspill. Samtalen fløt stort sett godt av seg selv og flere av temaene jeg ville ta opp ble naturlig dekket. Samtidig var det også tydelig at når samtalen stoppet opp, ventet de på et nytt spørsmål fra meg. Ved at jeg hadde med meg en sekretær til å ta notater kunne jeg også både fokusere mer på innholdet i intervjuet og reflektere over min egen rolle underveis.

### **2.2.3 Utvalg**

En sentral utfordring ved utvelgelse av intervjuobjekter er at nettopp utvalget i undersøkelsen får konsekvenser for forskningsresultatet. Utvelgelsesprosessen og utvalget en ender opp med er en viktig bestemmende faktor for forskningskvaliteten.<sup>36</sup> Hvordan et sosialt miljø oppfattes og virker styrkende for trygghet på seg selv avhenger i stor grad av elevens evne til å delta i og skape miljøet. Det er ofte de som prater lettest som slipper mest til i et sosialt miljø, og de har gjerne en helt annen opplevelse enn de som er stillere og mer usynlige i miljøet. I forkant av mitt besøk til folkehøgskolen overveide jeg flere alternativer for utvelgelse til fokusgruppen. Jeg valgte å spørre i fellesøkten etter frivillige til å bli med videre i fokusgruppe samme kveld. Det er gjerne de tryggeste som melder seg til noe slikt, og med dette mister jeg stemmen til de som ikke gjør så mye ut av seg. Likevel så jeg dette som det beste alternativet da, blant annet fordi det sikret elever som var tilstede og engasjert i intervjuet. Det sikrer også at deltakelsen er frivillig. Jeg så dette som en god trygghet for meg som intervjuer. Samtidig kan fellesøkten med skolens elever hvor alle får mulighet til å skrive noe om dette få fram stemmen til noen av de som er mer usynlige i miljøet og kan gjøre avhandlingen min mer nyansert.

## **2.3 Analyse av materiale**

Prosessen med å analysere materialet var både tidkrevende og omfattende. Den krevde flere gjennomganger av materialet og flere revurderinger av både begreper, problemstilling og vinkling. Malterud beskriver analysen som en viktig bro mellom råmaterialet og resultatene.

---

<sup>35</sup> Ibid.: 66-67

<sup>36</sup> Bryman 2012: 186-188

Ved å gjøre en god analyse av materialet, fortolke og sammenfatte, unngår jeg at resultatene bare blir overfladisk synsing. Resultatene blir lettere å drøfte opp mot forforståelse og teoretiske referanserammer, og prosessen blir mer etterprøvable. Allerede i formuleringen av problemstillingen og utvalget av informanter legges det føringer for analysen, for den forteller hva en *vil ha* svar på og hva en *kan få* svar på.<sup>37</sup> I de innledende fasene i prosjektet hadde jeg en veldig åpen problemstilling for ikke å lukke muligheter ved å snevre problemstillingen for mye inn. I løpet av analyseringsprosessen så jeg det som både nødvendig og naturlig å endre på problemstillingen, noe som igjen fikk konsekvenser for analyseringsprosessen videre.

### **2.3.1 Analyseringsprosessen**

Jeg gikk inn i analysen med to ulike typer materiale; fokusgruppeintervjuet og svarene fra fellesbolken. For de skriftlige svarene fra fellesbolken hadde spørsmålene jeg stilte en mye viktigere rolle enn i fokusgruppeintervjuet. Derfor var det viktig å også bruke spørsmålene elevene hadde fått som en del av analysen av fellesbolken, og i større grad gjøre sammenligninger basert på ulike svar under hvert av spørsmålene og ikke bare se på svarene i seg selv. Likevel analyserte jeg begge materialene med utgangspunkt i Malteruds modell for systematisk tekstkondensering.

Selve analysen har jeg altså gjort ved å benytte meg av en variant av Malteruds systematiske tekstkondensering som analysemetode. Den er basert på Giorgis fenomenologiske analyse, som sikter mot «å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt».<sup>38</sup> Formålet med denne typen analyse går altså i tråd med hensikten for mitt prosjekt. Analysen anbefales å gjøres i fire trinn; få et helhetsinntrykk, identifisere meningsdannende enheter, abstrahere innholdet i de meningsdannende enhetene, og sammenfatte betydningen av dette. Første trinn av min analyseprosess var altså å få et helhetsinntrykk. Jeg leste gjennom alt materialet uten å systematisere noe, prøvde å legge til side min forforståelse og noterte og summerte opp det jeg la spesielt merke til. Etter hvert begynte det å tegne seg noen temaer som gikk igjen i materialet. Noen analysestrategier stopper her, men Malterud mener det fortsatt gjenstår mye kritisk, systematisk refleksjon før

---

<sup>37</sup> Malterud 2011: 91-92

<sup>38</sup> Ibid.: 96

det kan utvikles vitenskapelig kunnskap fra materialet. Det var også viktig for meg å gjøre en grundig og god analyse.<sup>39</sup>

I neste fase satte jeg teksten inn i en tabell med fire kolonner; en for teksten, en med tekstnære stikkord, en med temaer/kodeord og til sist en kolonne for kategori. Et utsnitt av tabellen ser slik ut:

4: jeg tror innstillinga er viktig for at det sosiale miljøet er akkurat som det er.	Innstilling former miljø	Innstilling	Ny start
5: Og så legger skolen veldig opp til at vi skal bli gode venner gjennom ulike aktiviteter og forskjellige tiltak. (latter) Spesielt 2.	Skolen tilrettelegger sosialt Mål: bli gode venner	Trygge rammer	Forutsigbarhet/ stabilitet
2: Stippene			
1: Tror de i alle fall legger veldig opp til... første ukene og så nå opp til aktiviteter så det hele tiden skal skje ting i helgene, og fredags- og lørdagskveldene er det liksom et opplegg på skolen, da.	Skolen tilrettelegger for aktivitet	Trygge rammer Alltid tilgjengelig	Forutsigbarhet/ stabilitet

Kolonne nr. to har ikke alltid vært nødvendig, men en god hjelp for å samle stikkord. I denne fasen av analysen begynte jeg med å markere det i teksten jeg tenkte var relevant og viktig. Dette kaller Malterud å *identifisere meningsbærende enheter*, det vil si å velge ut tekst som bærer med seg kunnskap som er relevant for problemstillingen. En del av denne prosessen er systematisering, eller koding, altså å fange opp og klassifisere de meningsbærende elementene i teksten som henger sammen med temaene fra første trinn. Dette gjorde jeg ved å jobbe parallelt med kolonne to og tre. Jeg begynte også underveis å se litt på kolonne fire. Bevegelsen gikk fra kolonne en, via to og tre, til fire. Malterud skriver at forskeren må være

<sup>39</sup> Ibid.: 96-100

fleksibel og teksten må gjennomgås flere ganger på leit etter meningsbærende enheter etter hvert som temaene raffineres, noe jeg så både på dette stadiet og senere i analyseringsprosessen.<sup>40</sup>

Etter hvert begynte det også å bli tydeligere hvilke kategorier det var naturlig å dele materialet inn i. Jeg var nå inne i fasen Malterud kaller kondensering, som innebærer å abstrahere kunnskapen som kodegruppene fra sist fase representerer ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene jeg hadde plukket ut. Malterud beskriver dette som en fase løstrevet fra teksten, noe det til en viss grad var for meg også, men siden jeg hele tiden jobbet i en tabell som også inneholdt hele teksten var analysearbeidet mitt stort sett tekstnært.<sup>41</sup> Inn under kategoriene sorterte jeg temaene hvor de hørte hjemme. Jeg gikk tilbake til tabellen for å sette dette inn, men oppdaget at det var nødvendig å gjøre noen endringer i inndelingen da noen av kategoriene gikk for mye inn i hverandre og ikke fanget helt opp det jeg ville ha tak på. Etter en liten omjustering gikk jeg tilbake til tabellen, satte inn kategorier og gjorde noen justeringer på temaer og understikkord. I denne fasen gikk bevegelsen i motsatt retning av det den hadde gjort før, altså fra kolonne fire mot to. Til slutt sorterte jeg tabellen etter kategoriene i kolonne 4 for å gjøre tabellen mer oversiktlig og anvendelig for videre bruk.

Siste og fjerde fase er en sammenfatning av funnene. Målet med denne fasen er ifølge Malterud å skape nye beskrivelser og begreper som kan deles med andre. Sammenfatningen skal både være «lojal i forhold til informantenes stemmer og gi leseren innsikt og tillit»<sup>42</sup> til forskningen. Jeg begynte dette med å skrive en oppsummerende tekst om funnene mine, sortert etter kategorier og temaer. Denne teksten brukte jeg som utgangspunkt for kapitlet om empiriske funn, men fylte ut hvert punkt ved å forklare og nyansere bedre, og satte inn relevante og gode sitater for å belegge det jeg skrev. Utfordringen her har vært å skille mellom hva som er ren gjengivelse av funnene og hva som er mine tolkninger og refleksjoner av funnene. Dette har jeg vært bevisst på i skrivingen. Når jeg i denne delen har brukt sitater fra materialet i avhandlingen har jeg renskrevet dem i språk og grammatikk, men passet på å

---

<sup>40</sup> Ibid.: 100-103

<sup>41</sup> Ibid.: 104-106

<sup>42</sup> Ibid.: 107

beholde innhold og mening. Ellers har jeg også i stor grad sammenfattet materialet uten å bruke direkte sitater.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Ibid.: 107-109



### **3. EMPIRISKE FUNN**

#### **3.1 Innledning**

Mine empiriske funn stammer altså både fra den skriftlige fellesbolken med hele Molde folkehøgskole og fokusgruppeintervjuet med seks elever. I det store og hele samsvarer resultatene fra de ulike intervjuene så mye at jeg har valgt å stort sett ikke skille aktivt mellom dem når jeg nå sammenfatter dem i dette kapitlet. I fellesbolken kommer nok en del nyanser litt tydeligere fram, og elevene har turt å være mer sårbare her. Samtidig kommer vi i fokusgruppeintervjuet dypere inn i flere av temaene, noe som gir et mer utfyllende og forklarende bilde. Når jeg bruker sitater fra intervjuene refereres det til fokusgruppeintervjuet med A og fellesbolken med B.

Fra materialet etter både de skriftlige intervjuene og fokusgruppeintervjuet sitter jeg igjen med to hovedinntrykk: Elevene har et stort behov for bekreftelse, og elevene opplever at folkehøgskoleåret gir dem en utvidet horisont. Dette kommer til uttrykk på ulike måter. For å best beskrive og formidle det jeg har sett har jeg delt funnene mine inn i fem kategorier: Ny start, frihet, mestring, støttende miljø, og forutsigbarhet og stabilitet. Før jeg tar for meg disse fem kategoriene vil jeg gå litt nærmere inn på begrepene *behovet for bekreftelse* og *utvidet horisont*.

##### **3.1.1 Behovet for bekreftelse**

Siden utgangspunktet for denne avhandlingen har vært forholdet mellom ytre og indre bekreftelse og *hvor* ungdom søker bekreftelse, ble spørsmål rundt dette viktig i intervjuene. Det er nok også disse aspektene jeg har lagt spesielt merke til når jeg har gjennomgått materialet. Særlig synes jeg å se denne tematikken i de skriftlige svarene, men vi kom også inn på dette i fokusgruppen.

På spørsmål om når de opplever å få bekreftelse fra sine medelever handler bekræftelsen for mange om å føle seg akseptert som person. Dette speiles på ulike måter i elevenes svar, gjennom et ønske om fellesskap, å bli sett, inkludert, høre til og å bety noe, og i en frykt for avvisning. De fleste sitter igjen med en visshet om en slik bekreftelse. Noen kjenner også på en usikkerhet eller mangel på bekreftelse. Jeg synes å se opplevelsen av at jeg strekker ikke til, passer ikke inn. Elevene forteller om både indre og ytre bekreftelse fra medelever, altså både relasjonsorientert og prestasjonsorientert. Ulike sider av dette vil komme fram gjennom hele dette kapitlet.

### **3.1.2 Effekten av et folkehøgskoleår: Utvidet horisont**

Videre beskriver elevene en utvidet horisont, både i forhold til seg selv og andre. Her ser vi fortellingen om at *jeg* er mer enn jeg visste og mer enn andre har sett, og at *andre* er mer enn jeg visste. Dette kan egentlig være dekkende for hele utviklingen en ser i det elevene beskriver. Noen elever sier også selv med egne ord at de har fått en utvidet horisont i løpet av tiden på folkehøgskolen. Horisontutvidelsen skyldes flere ting, og kategoriene videre beskriver ulike sider av denne.

### **3.2 Ny start**

For det første får folkehøgskoleelevene en ny start, altså en mulighet til å omforme hele sin fortelling om seg selv og til å møte nye omgivelser og nye mennesker med andre historier enn seg selv. Elevene i fokusgruppen beskriver ulike sider av dette. De trekker blant annet fram de mange ulike personlighetene på skolen, et utvidet nettverk, mange felles interesser og en interesse for å bli kjent med hverandre. De nevner også en utvidet forståelse av hva som er «normalt», altså en større aksept for ulike væremåter. Elevene kommer til et helt nytt miljø med nye normer og mennesker, og med en innstilling for hvordan de vil skoleåret skal bli. Dette forandrer. Videre går jeg inn på flere ulike sider elevene på folkehøgskolen beskriver ved denne nye starten.

#### **3.2.1 Blanke ark**

Elevene kommer til skolen med blanke ark. Her lever ingen fordommer om dem, ingen vet forhistorien deres. Elevene har frihet til å velge hvilken historie de forteller om seg selv, de har frihet til å velge hvem de vil være. Det ser ut til at de stort sett velger å være seg selv, eller at de i det minste opplever denne nye starten som en mulighet for å være seg selv.

*Jeg har blitt mer trygg på meg selv, noe som gjør at jeg ikke trenger å tenke så mye over hva jeg sier/gjør fordi folk aksepterer meg for den jeg er. Folk på folkehøgskole er veldig åpne, samtidig som de ikke har noe bilde av deg fra før av, slik at du får en helt ny start og at folk kan bli kjent med deg som du virkelig er (B21).*

Nå er det ikke lenger noen som forventer av dem å tre inn i en bestemt rolle, men de står i stor grad fritt til å skape sin egen rolle. Dette utfordrer også elevene til å tenke gjennom hvordan de egentlig vil være og oppføre seg, noe denne eleven sier noe om:

*Det går på en måte opp for deg at nå er du på en måte begynt på nytt, du er ikke på fotballaget hjemme lengre, du må liksom være litt forsiktig da, eller tenke deg litt om (A4).*

En av elevene i fokusgruppen understreker erfaringen av å få starte på nytt som viktig. I en slik setting får en muligheten til å velge hva en vil ta med seg videre, og da de fleste begynner på nytt et par ganger i livet er en slik erfaring viktig å ha med seg også når de er ferdige på folkehøgskolen, mener han.

### **3.2.2 Nye omgivelser**

Denne nye starten innebærer også å komme til nye omgivelser. Miljøet er nytt og annerledes, menneskene er nye og bosituasjonen er ny. Elevene er borte fra sitt vante gamle, de møter et mangfold av personligheter og bakgrunnshistorier og får oppleve seg selv og andre mennesker litt på nytt. Flere sier at de lærer mer om seg selv ved å møte nye mennesker, og at denne muligheten til å bli kjent med andre typer mennesker enn en har omgått før også gjør en mer åpen for ulike typer mennesker.

*Ved å bli kjent med så mange forskjellige folk fra forskjellige steder og med så mange forskjellige kvaliteter så har jeg nok fått et større perspektiv/innblikk i hva jeg er god til og ikke god til og litt mer hvem jeg er og vil være (B58).*

*Jeg har lært mye om andre mennesker og personligheter, at selv om man kanskje ikke virker som den en kommer best overens med på utsiden, så hvis man blir godt kjent så kan man faktisk komme godt overens. At vi kanskje kan ta kontakt med flere personer når vi studerer. Jeg tror jeg kommer til å være mer kontaktsøkende og gå ut av komfortsonen og ikke bare være med de jeg er vant med å være med (A5).*

Ikke minst er alle i samme situasjon, så i utgangspunktet er det ikke noen som har et forsprang. Alle er nye og på leit etter venner og en plass i miljøet. Noen av elevene opplever også dette som en trigger til å være mer seg selv.

Å plutselig være i helt nye omgivelser og borte fra det en er vant til oppleves ikke nødvendigvis godt for alle. For denne eleven ser det ut til at det oppleves mer utrygt og skremmende enn befriende å ikke lengre ha vante rammer rundt seg og være nær det og de en har vært vant til å ha rundt seg:

*Før tenkte jeg at jeg var veldig selvstendig og ikke trengte foreldrene mine, men siden jeg kom på fhs savner jeg veldig å være hjemme, og snakker med foreldrene mine veldig ofte. Føler jeg har fått dårligere selvtillit av å være her, men vet ikke hvorfor, men kan ha noe med at jeg hadde mye ting hjemme (...) som jeg ikke har her (B85).*

### **3.2.3 Selvstendighet**

Å plutselig være borte fra sitt vante gamle fører også med seg en selvstendighet. Elevene er både borte hjemmefra og har plutselig mer ansvar for seg selv. De beskriver seg selv både som mer voksne og modne. Elevene er i større grad overlatt til seg selv i alle settinger. En del av dem ser ut til å ha innsett at til syvende og sist er det bare meg selv som har ansvaret for meg; hva jeg velger, hvor jeg ender opp, hvem jeg viser meg som og hvilke venner jeg får. Dette gjør dem både mer bevisste på seg selv og egne behov og det gjør dem mer sosialt bevisste, for de må lære seg å lese situasjonen for å klare seg i den.

*Jeg har fått bedre selvtillit og er mer trygg på at jeg kan ta valget om å være med de menneskene som virkelig bryr seg om meg og vil være med meg. Jeg føler også at jeg er blitt mer voksen og ansvarlig (B27).*

*Jeg har blitt mer selvsikker og trygg på meg selv. Jeg tror dette skyldes i at jeg er nødt til å stå på mine egne bein nå. Jeg bor ikke hjemme og blir påvirket av det. Samtidig kjente jeg ingen da jeg startet her på Molde fhs, noe som gjør at jeg kun har overlatt ansvaret for å komme i kontakt med andre til meg selv (B73).*

*Har eit bilde av meg sjølv som er meir respektfullt overfor meg sjølv enn tidlegare. Det som har endra seg er at eg ikkje har nåken andre der for meg. Derfor må eg være der enda for meg sjølv, enda meir enn tidlegare (B84).*

### **3.2.4 Innstilling**

Ikke minst har elevene også kommet til skolen med en innstilling, eller et ønske om hva som skal skje her. Jeg ser en innstilling om å bli kjent, få venner, ha det gøy og bra og en innstilling om å bli et bedre menneske eller bli seg selv. Det de fleste av elevene trekker fram og som ser ut til å bety mest, er forventningene til året som handler om relasjon og personlig utvikling.

*Når jeg kom til skolen her, så hadde jeg en innstilling på at jeg skulle prøve å snakke mer enn jeg pleide hjemme. (...) Og så tenkte jeg at jeg skulle komme hit og på en*

*måte bryte ut av den stillheten, og bare være den jeg er. Og det har jo vist seg å være ganske greit egentlig. Men det blir jo spennende å se nå om jeg greier å holde på det fortsatt (A3).*

*Bildet av meg selv har endret til det positive, synes jeg. Jeg har gått inn for å skape et bedre bilde av meg selv. Jeg hadde en helt ny start, når jeg begynte her. Kjente ingen. Derfor ville jeg bli en bedre person. Hjemme har alle et bilde av meg, nå kunne jeg velge. En snillere, mer omsorgsfull, interessert, ærlig, ordentlig, positiv jente. Noe jeg føler jeg har klart (B102).*

For mange ser det altså ut som at innstillingen og forhåpningene til året er blitt innfridd, men noen opplever å sitte igjen med skuffelse. Eleven sitter igjen med følelsen av å ikke bli akseptert som seg selv, ikke bli mottatt og ikke oppleve utviklingen hos seg selv en håpet på.

*Skulle bruke dette året til å akseptere meg selv, skape nye forhold og få venner. Har møtt noen jeg føler meg trygg på. Men, flertallet ikke. Jeg skulle få et bedre forhold og bedre bilde av meg selv, men slik er det ikke blitt. Det som har skapt dette, er at jeg ikke føler meg akseptert for den jeg er. Prøver så godt å gi av seg selv, være glad, være meg selv, men det blir ikke mottatt (B86).*

### **3.3 Frihet**

#### **3.3.1 Sosial valgfrihet**

Jeg får inntrykk av at folkehøgskoletilværelsen innebærer mye frihet på ulike måter. For det første har elevene sosial valgfrihet. Skolen har flere ulike sosiale arenaer og ulike typer mennesker, så elevene har mulighet til å velge det som passer dem best sosialt. På denne måten inkluderer det sosiale miljøet alle elevene på skolen, ved at det kan møte ulike sosiale behov. Peisestua og matsalen er stedet for å alltid møte noen, mens de som har behov for mindre settinger kan være i korridoren eller på rommet med færre mennesker. Det ser ut til å være utbredt aksept for at elevene har ulike sosiale preferanser. Flere skriver også at ved å være med så mange ulike typer mennesker finner de mer ut av hvem de trives sammen med og opplever at de kan være seg selv med.

#### **3.3.2 Frihet til utfoldelse**

Skolen har også et rikt aktivitetstilbud, og her er det lav terskel for å både sette i gang og delta på aktiviteter. Elevene har gjerne valgt linje etter interesse, og det ser også ut til at skolen er villig til å legge opp undervisningen etter elevenes ønsker om hva de brenner for og vil gjøre.

Elevene opplever frihet til utfoldelse ved at de får dyrke sine interesser, prøve nye ting og delta på flere ting. Ved at alt skjer på samme sted og i samme miljø er aktivitetene lettere tilgjengelig. Det ser også ut til at elevene opplever aksept og respekt for sine ulike interesser.

### **3.3.3 Frihet til personlig utvikling**

Beskrivelsene deres speiler også en frihet til personlig utvikling. Flere forteller at de fra begynnelsen av har blitt utfordret til å ta steget som trengs sosialt, til å by på seg selv og å tørre å være åpen, ærlig og sårbar. Det å bli utfordret, utfordre seg selv og å gå ut av komfortsonen ser ut til å være en avgjørende faktor for elevenes utvikling og horisontutvidelse. Flere beskriver at de gjennom dette oppdager nye sider ved seg selv og blir tryggere på å møte nye situasjoner og utfordringer. Noen nevner også rom for å feile som en avgjørende faktor for at den høye graden av utfordring skal virke utviklende og trygt.

### **3.3.4 Rom for å være meg**

Elevene beskriver i det hele tatt en frihet til å være seg selv, til å velge hvem de vil være og til å vise hvem de er. De oppdager at det er greit å ha dårlige dager, opplever å få bekreftelse på at de er gode nok, og at de slipper å holde oppe en fasade. Flere av elevene beskriver også at de opplever å bli bedre kjent med seg selv.

*Eg kjenner på ein måte alltid ein bekreftelse på at eg er bra nok, for på folkehøgskule er det lite dømming. Dei fleste har eit ope sinn til alle dei møter her, og det gjer det veldig mykje enklare å kjenne seg bra nok. Dette med fordømming er nok veldig ulikt tidlegare miljø eg har vore i (B78).*

Dessverre er det også noen som ikke opplever denne friheten til å være seg selv, og forteller at de ikke er helt seg selv på skolen.

## **3.4 Mestring**

Mestring er også en viktig side ved horisontutvidelsen. Flere av elevene ser ut til å kunne fortelle at de mestret mer enn de trodde. Mestringen kan sees på to plan; relasjonell/sosial mestring, og mer prestasjonsbasert mestring.

### **3.4.1 Prestasjon**

Skolen er en ren idrettsskole, og en kan tenke seg at dette øker konkurransen og prestasjonspresset. I beskrivelsen av de mer prestasjonsbaserte aktivitetene får jeg derimot inntrykk av et veldig lystbetont fokus. Elevene forteller om et fokus på å ha det gøy, og om treningsglede og læringsvilje- og glede. Konkurransen er vennlig. Det ser ut til å være et

større fokus på samhold og læring enn på prestasjon for prestasjonens skyld. Elevene blir utfordret på nye ting, tar utfordringer og opplever å mestre. De gjør ting de ikke kan og ser andre gjøre ting de ikke kan, og opplever å få det til likevel. De tør å ta utfordringer fordi det er rom for å feile, og de går sammen inn i utfordringene. Elevene opplever støtte og bekreftelse både når de mestrer og når de ikke gjør det.

*Her på folkehøgskolen er det veldig lett å få bekreftelse på bare det å gjøre et forsøk, på å tørre noe. Om du aldri har prøvd det før eller bare har lyst til å framføre noe (...) så er det lett å få bekreftelse. Så du får på en måte det inntrykket at folk synes du er god nok (A4).*

Her er det også noen som dessverre opplever å ikke få den bekreftelsen de trenger, for eksempel fordi de opplever at alle er så gode at det skal mye til for å imponere.

*Egentlig ganske lite bekreftelser på at man er flink i ting, siden alle er like på disse planene (lite empati tilbake). Føler vi er litt kalde på dette punktet (B89).*

### **3.4.2 Relasjonell/ sosial**

På sosialt plan beskriver elevene også stor grad av utfordring og støtte. Miljøet preges av en sterk følelse av fellesskap hvor en både utfordrer hverandre sosialt og opplever støtte og samhörighet. Den sosiale mestringsterskelen er lav. Det er både lett å inkludere og lett å delta da det både skjer mye, de sosiale arenaene er lett tilgjengelige og en har mange felles møtepunkter. Miljøet er avgrenset og oversiktlig.

Noen elever beskriver også et stort sosialt press med stor konkurranse om oppmerksomheten, og et press på å komme inn i miljøet og å få venner. Dette presset og utryggheten det fører med seg ser det ut til at de fleste kjente på helt i begynnelsen av skoleåret, men at det har gitt seg når de har funnet sine venner og sin plass i miljøet. For noen har ikke dette sluppet taket, og de opplever å ikke mestre det sosiale på skolen.

## **3.5 Folkehøgskolemiljøet – et støttende miljø**

### **3.5.1 Spille hverandre gode**

Mitt inntrykk av miljøet på folkehøgskolen er at dette i stor grad er et støttende miljø. Elevene og lærerne spiller hverandre gode. De henter fram det beste i hverandre, oppmuntrer, utfordrer og bekrefter, både når en får ting til og når en opplever å ikke få ting til. Jeg får inntrykk av at det er lav terskel for å støtte og bekrefte hverandre, både i idrettssammenheng og i andre

sosiale settinger. Det er kultur for å gi hverandre gode tilbakemeldinger. Elevene beskriver også en uttalt begeistring for miljøet og en evne til å sette pris på hverandre. Flere sier dette er annerledes fra tidligere miljøer de har vært i, noen merker ikke noe særlig forskjell.

*Jeg føler meg trygg i ulike situasjoner når jeg er med vennene mine og lærerne på skolen. Det er fordi de er folk som får frem det beste i meg, og som er gode å være med (...) Jeg opplever å få bekreftelse av medelever i de fleste situasjoner. Det som er fint med folkehøgskole er at folk er flinke til å gi positive tilbakemeldinger. Det er til en viss grad ulikt andre miljøer (B2).*

Ikke alle opplever at denne bekreftelsen som mange beskriver, selv om de opplever at de selv gjør sitt beste for å gjøre ting godt. Noen sitter igjen med en opplevelse av å ikke bli sett.

*Jevnt over lite. Er god i de fleste sporter (bedre enn de fleste) for noen tilbakemeldinger på at jeg er flink, men ikke av alle. Gjør så godt jeg kan å gjøre godt med andre og gode ting, alt blir ikke sett, men noen ganger kan jeg få skryt og det er bra (B86).*

### **3.5.2 Åpenhet, sårbarhet, ærlighet**

Elevene sier at de fra begynnelsen av året har blitt oppfordret til å tørre å være åpne, sårbare og ærlige. De blir oppfordret til å slippe masken, vise hvem de er og by på seg selv. De opplever å få muligheten til å dele av seg selv og støtte hverandre. En viktig arena for dette, som flere av elevene nevner, er morgensamlingene. Her blir elever oppfordret til å dele av sin historie og fortelle om ting som har vært utfordrende. Elevene forteller at dette både er utfordrende, utviklende og inspirerende. De som deler opplever det utviklende både å kjenne at en mestrer å snakke foran folk og å få bekreftelse i etterkant. Ved å dele inspirerer de hverandre til å åpne seg mer. Lærernes åpenhet om eget liv blir også trukket fram som noe som inspirerer elevene til å fortelle om sitt liv. På spørsmål om når de opplever å få bekreftelse, svarer flere elever at det gjerne er når de er seg selv og er ærlige om hvem de er og hvordan de har det. Åpenhet, sårbarhet og ærlighet blir satt pris på. Dette blir vektlagt mye både i de skriftlige svarene og i fokusgruppeintervjuet. Det er tydelig at dette er viktig for elevene.

*De oppfordrer fra dag én til å by på deg selv og åpne deg og gjøre deg selv sårbar, og det er på en måte folk som kanskje har gått og holdt på hemmeligheter og gått med ei maske, spilt et skuespill for andre, kanskje i 10 år, og plutselig får så mange*



*oppfordringer og kanskje folk som åpner seg til dem og da føler du har du ikke noe annet valg enn å bare slippe maska og åpne seg selv (A1).*

*Folk er generelt flinkere til å snakke om ting. Her er alle så mye mer åpne og alle er interesserte i å bli kjent med hverandre. Jeg har sagt ting til folk som jeg aldri har sagt til noen andre. Og uansett hva man sier så er folk åpne på de meste (B79).*

Flere elever snakker varmt om de dype samtaler med medelever. Mange opplever det lettere å komme innpå andre og opplever de dype samtalen som mer naturlig enn de har vært tidligere. Å snakke om følelser er ufarliggjort. I elevenes svar leser jeg en oppriktig interesse og omsorg for hverandre, og at de har tillit til hverandre. De er opptatt av hvordan de andre elevene har det, og flere beskriver det som godt å bli sett og vist omsorg for.

### **3.5.3 Inkludering**

Inkludering ser ut til å være viktig både i måten elevene skaper og bygger miljø på, og for at de skal føle seg sett og bekreftet. Det er et av de viktigste verktøyene elevene har til å bekrefte hverandre, vise hverandre at de bryr seg og til å gjøre hverandre trygge. Å oppleve at en blir inkludert og tenkt på er en bekreftelse på aksept og at andre vil være med en.

*Jeg får bekreftelse for eksempel når noen setter seg ned og vil snakke med meg og når noen åpner seg for meg, og at jeg får en melding «er du med i peisen», så vet jeg at den personen har lyst til å være med meg. Det øker på en måte selvtilliten min og ... ja, jeg er faktisk en ålreit person (A5).*

Det er også elever som opplever at de ikke er med i miljøet i like stor grad. Flere elever kjenner på både frykten for og opplevelsen av dette. Elevene i fokusgruppen er bevisste på at det er elever som føler seg utenfor, men dette kommer i størst grad fram i de skriftlige svarene. Én elev føler seg usynlig, en annen mener hen ikke er god nok for å være med i noen gjeng. Flere av elevene sier at opplevelsen av å ikke være inkludert skaper utrygghet. De fleste som nevner en slik utrygghet skriver også om opplevelser av å bli inkludert, og det ser ut som at alle har noen nære de kjenner seg trygg med på skolen.

### **3.6 Forutsigbarhet og stabilitet**

Til sist ser jeg mye forutsigbarhet og stabilitet i miljøet. Flere faktorer i miljøet skaper et stabilt miljø hvor elevene i stor grad kan vite hva de kan forvente av dagene.

### **3.6.1 Trygge rammer**

Miljøet framstår som tett og samlet, med trygge rammer rundt. Elevene forteller om en opplevelse av tilhørighet og at de kjenner på en god tilknytning til hverandre. Jeg får også et inntrykk av at stemningen i miljøet generelt er veldig avslappet. Av elevenes svar får jeg inntrykk av at skolen og lærere er tydelig på hvordan de ønsker at året skal være for elevene. Flere nevner lærerne som tilstedeværende og oppriktig interesserte i elevene. Lærernes tilstedeværelse og væremåte ser ut til å gjøre inntrykk på elevene, og elevene opplever seg sett og tatt på alvor.

*Du har lærere som er på jobb hver eneste dag, egentlig konstant fra august til mai med fokus på at du skal ha det så bra som mulig. Det er en enorm ressurs og krever enormt mye av de som er lærere her (...) den jobben de gjør er helt enorm (A1).*

*Og læreren møter deg på en måte for den du er, og godtar deg og bygger opp de gode egenskapene dine (A5).*

Flere nevner også skolens stipendiater som viktige for miljøet. De har et særlig ansvar for det sosiale miljøet og kan dermed fange opp de som faller litt utenfor, og bygge opp under et støttende miljø. Stipendiatene beskrives som spesielt viktige i begynnelsen av året, da de «setter» miljøet ved å arrangere aktiviteter for å bli kjent, og ved at de kan være kunnskapsbærere om hvordan miljøet på en folkehøgskole fungerer. Stipendiatene selv beskriver hvordan de utfyller denne rollen, og viser både sosial bevissthet og et engasjement for miljøet og elevenes beste.

### **3.6.1 Nære relasjoner**

Så godt som alle elevene forteller at de kjenner seg tryggest og kan være seg selv helt sammen med sine nærmeste venner på skolen, altså de de kjenner best. Også de elevene som forteller at de ikke har det så bra på skolen eller opplever å ha en plass i miljøet kan fortelle om minst én venn de er trygg med. Da vet de hva de kan forvente av reaksjoner på det de sier og gjør, de vet at de er akseptert, de vet hvor de har hverandre og mer om hva som rører seg i den andre. I motsatt fall, når de er med de på skolen de ikke kjenner så godt, er det mange som beskriver at de er usikre på hva de kan gjøre og forvente av situasjonen.

*Jeg føler meg trygg når jeg er med folk som jeg vet har lyst til å være med meg og. Da er det lettere å være meg selv fordi man vet at man blir akseptert og da føler jeg at det*

*er større rom for å gjøre feil. Jeg føler meg utrygg i motsatte situasjoner, hvor jeg ikke helt vet hva de andre personene mener om meg (B51).*

### **3.6.1 Tid**

En veldig viktig faktor jeg også kan se, er tid. På folkehøgskole har en mer tid. Flere elever understreker det at de tilbringer så godt som all tid gjennom dette året på samme sted med de samme menneskene som viktig. De er alltid til stede og alltid tilgjengelige for hverandre, noe som gjør at de opplever å få større mulighet til å se hverandre i ulike settinger og bruke tid sammen. Mange nevner at ved å bruke så mye tid sammen blir de tvunget til å bli kjent og de får flere sjanser til å vise hvem de er. Det er ikke mulig å gjemme seg bort på dårlige dager, men noen elever sier at det føles godt å oppleve at de blir akseptert også disse dagene. Dette ser ut til å være en måte å få et ærligere bilde av hverandre på.

*Vi blir kjent på en litt annen måte på fhs enn i tidligere skolegang fordi vi bor så tett på hverandre. Man får se både positive og negative sider ved folk. Det blir ikke like store muligheter for å trekke seg tilbake hvis ting blir litt kjipt. Men å se at man likevel blir akseptert av medelever gir en bekreftelse på at man er likt (B64).*

Å være så tett på hverandre hele tiden kan også være en påkjenning for elevene. Dette er en annen hverdag enn en har vært vant med, fordi en ikke har den samme muligheten for å koble av fra skolens miljø. Det er ikke så mange av de skriftlige svarene som sier dette direkte, men det nevnes av elevene i fokusgruppen. De mener også at det er greit å trekke seg tilbake da.

## **3.7 Oppsummering og punkter til diskusjon**

### **3.7.1 Innledning**

I elevenes svar har jeg sett både en visshet om bekreftelse fra medelever, og en usikkerhet og mangel på bekreftelse. Denne vissheten fører til selvaksept, altså fortellingen om at jeg er god nok som jeg er. Dette tenker jeg skaper trygghet, utfoldelse og tilhørighet til miljøet hos eleven, og det synes jeg også kommer ut av svarene. Å oppleve at en blir bekreftet som menneske, få være del av et fellesskap, mestre og bli akseptert som hele seg blir horisontutvidende for elevene. De viser mer av seg selv, opplever å bli bekreftet på dette, og tør å slippe seg enda mer fri.

Hos de som sitter igjen med usikkerhet eller å oppleve at de mangler bekreftelsen de trenger, synes jeg å se fortellingen om at jeg strekker ikke til, passer ikke inn. Usikkerheten fører til utrygghet, begrensning og fremmedgjøring i skolemiljøet. De ser at andre har det bra, vokser

som mennesker og er med i miljøet, men kjenner seg selv litt utenfor. Kanskje er det som blir et horisontutvidende år for mange heller et horisontinnskrenkende år for andre, for de opplever ikke den bekreftelsen de trenger og holder heller tilbake enn å gi mer av seg selv. Kanskje blir året en lang søken etter å finne den riktige koden for å passe inn, en kode de andre ser ut til å ha oppdaget.

### **3.7.2 Ny start**

Når elevene opplever å få en ny start og en mulighet til å velge hvordan de vil være i dette miljøet ser det ut til at de stort sett velger å endelig få være seg selv. En del av dem ser også ut til å ha innsett at til syvende og sist er det bare meg selv som har ansvaret for meg; hva jeg velger, hvor jeg ender opp, hvem jeg viser meg som og hvilke venner jeg får. Kanskje oppdager de at det gir ikke mening å være noen andre enn meg selv om jeg vil bli godtatt som meg selv.

Det er ikke nødvendigvis bare frihet i en ny start. For med en ny start følger også forventninger om hva som skal skje. Kanskje er dette stedet en endelig får sjansen til å leve slik en ville. Innstillingen til året preger nok i stor grad både hvordan en angriper året på folkehøgskole og opplevelsen av det både gjennom og i etterkant av året. Det er flere ting ved dette som er sårbart. I kombinasjon med at en blir mer selvstendig og innser at det til syvende og sist er meg som har ansvaret for meg selv, kan det være sårt å oppleve at egne forventninger ikke ble innfridd og en ikke lyktes her heller.

### **3.7.3 Frihet**

Det å bli utfordret, utfordre seg selv og å gå ut av komfortsonen ser ut til å være en avgjørende faktor for elevenes utvikling og horisontutvidelse. Gjennom dette oppdager de nye sider ved seg selv og blir tryggere på å møte nye situasjoner og utfordringer. Helt avgjørende for at den høye graden av utfordring skal virke utviklende og trygt, er at det også på skolen, blant elever og lærere, er rom for å feile.

I et miljø som er så åpent for elevenes unike kvaliteter kan fortellingen om at det er rom for å være meg formes og fortelles. Ved at det er rom for å være seg selv, får elevene vist et ærlig og helt bilde av seg selv og ser også et ærlig bilde hos hverandre. Ved å få rom til seg selv og å utfordre og by på seg selv blir elevene også kjent med seg selv, noe som innebærer selvbevissthet og mer bevisste valg, selvaksept og sosial bevissthet. De utvider horisonten. I en slik setting blir nok det å ikke oppleve denne friheten til å være seg selv ekstra sårt, når

storparten av de andre gir uttrykk for å ha det så bra og kunne utvikle seg så mye. Kanskje gjør dette begrensningen desto større, kanskje sitter eleven igjen med en mer begrenset enn utvidet fortelling om seg selv.

#### ***3.7.4 Mestring***

Den lave sosiale mestringsterskelen i folkehøgskolemiljøet tenker jeg er en veldig viktig faktor for elevenes sosiale og personlige utvikling. For ungdommer som tidligere har opplevd det vanskelig å komme inn i et sosialt miljø er det en god opplevelse å oppdage at en plutselig mestrer dette. Samtidig ser det ikke ut til at det er andre krav til å være med enn at en deltar. Det kreves ikke at en presterer godt i noe eller ser ut på en spesiell måte, men fokuset er å bli kjent med hverandre, være ærlig om hvem en er og akseptere hverandre for dem de er.

Samtidig, med det store fokuset på det sosiale og relasjonelle er jeg redd for at relasjon på folkehøgskolen også er blitt en prestasjon. Et opplevd sosialt press på å bli sett, være med og gi av seg selv oppleves nok slitsomt for de som synes det er vanskelig å være frampå og gi mye av seg selv. Når forventningene til og fokuset på det sosiale dette året er så høye, må det å oppleve at en feiler her oppleves vondt. Manglende mestringsopplevelse her går kanskje mer utover selvfølelsen enn selvtilliten, fordi det går så mye på personlighet heller enn prestasjon.

#### ***3.7.4 Støttende miljø***

Et støttende miljø er et nødvendig element i en ny start, og kulturen jeg ser på folkehøgskolen for å bygge hverandre opp og gi positive tilbakemeldinger tenker jeg legger et godt grunnlag for blomstring. Når den rådende sannheten ser ut til å være at alle har plass i miljøet og alle har noe som er godt og verdt å støtte opp om, kan dette være med på å forme elevene. Den uttalte begeistringen for miljøet og evnen til å sette pris på hverandre tror jeg styrker samholdet enda mer. Likevel er det noen som ikke opplever å ha en plass eller få den støtten de lengter etter på skolen. Igjen, når miljøet er så tett og størsteparten gir uttrykk for hvor bra de har det her og hvor mye bekræftelse de får, kan det oppleves ekstra vondt å ikke kjenne på det samme.

#### ***3.7.5 Forutsigbarhet og stabilitet – en forutsetning***

Jeg har beskrevet ulike faktorer som gjør folkehøgskolemiljøet stabilt og forutsigbart. Denne forutsigbarheten og stabiliteten tror jeg er en betingelse for utviklingen jeg synes å se hos elevene. De trenger ikke bruke energi på å bekymre seg for det uforutsigbare, for de vet både hva de kan møte og hvem de skal forholde seg til. Lærernes tilstedeværelse og væremåte

formidler til elevene hvordan de ønsker at elevene skal ha det, og legger gode rammer for miljøet. At det etableres tydelige rammer og en ganske tydelig kultur gjør at elevene slipper å stadig føle seg fram på hva som er greit og ikke. De vet hvordan ting fungerer. Kanskje kan de jevne positive tilbakemeldingene lette litt på en konstant søken etter bekræftelse. Jeg får et inntrykk av at stemningen i miljøet generelt er veldig avslappet. De trygge rammene og at miljøet er så definert tenker jeg er med på å skape dette.

Det elevene i størst grad trekker fram på spørsmål om når de føler seg trygge, er gode venner og nære relasjoner. Nære relasjoner skaper altså en viktig forutsigbarhet, kanskje den viktigste, og så godt som alle elever forteller at de har minst én god venn på skolen. Folkehøgskolens største styrke er kanskje at dette er et sted hvor det virkelig finnes muligheter for å bygge nære relasjoner. Disse mulighetene tenker jeg kommer fram i alle kategoriene ovenfor. På ulike måter får elevene muligheten til å møte seg selv og andre på et ærlig plan. De utfordrer og støtter hverandre, skaper felles opplevelser, bruker tid sammen og opplever hverandre i ulike settinger. Ved å tørre å dele av seg selv, være sårbare og oppleve omsorg for hverandre kommer de enda nærmere hverandre og blir enda tryggere på hverandre og seg selv.

## 4. TEORI

### *- mening, meningsskapning og personlig utvikling*

#### 4.1 Innledning

Dette kapitlet ser på mening og meningsskapning som en viktig del av menneskets personlige utvikling.

##### *4.1.1 Mening som sentralt i menneskelig eksistens*

Selv om de ulike synene på hva mening er og hvor vi kan finne den er viktig, er ikke dette sentralt i denne omgang. Her er fokuset heller på hva mening har å si i forhold til den personlige utviklingen, og hvordan mennesket gjennom personlig utvikling lærer å finne mening i livet. En liten innføring er likevel et nødvendig grunnlag.

Tatjana Schnells forskning stammer fra et rikt empirisk materiale fra europeisk kontekst. Som nevnt i innledningen skiller hun mellom mening *med* livet, altså hvilke rammer en tolker sitt liv innenfor, og mening *i* livet, altså hvilke kilder mennesker har i livet for å oppleve mening.<sup>44</sup> Mens Schnells forskning er empirisk og i stor grad deskriptiv på hvordan mennesker opplever mening i livet, er både Frankl og Yalom ideologiske teoretikere som fremholder sine egne teorier som riktige og skriver om hvordan mening virker (eller bør virke) på livet.

Irvin Yalom er eksistensialistisk orientert, og skriver i stor grad med grunnlag i sin egen filosofi og sin årelange erfaring som terapeut for blant annet kreftpasienter. Han definerer frykten for meningsløshet som et av grunntemaene i menneskelig eksistens. Mennesket er meningssøkende, og å «finne en mening sterk nok til å utgjøre grunnvollen i et liv»<sup>45</sup> mener han er en av våre viktigste oppgaver. Denne meningen må mennesket selv søke og skape, det ligger ikke en forutbestemt mening og venter på oss. At vi har en forutbestemt mening mener Yalom er en illusjon som blant annet religion holder fast ved, eller en flukt fra grunnløsheten. Han fremhever selvtranscendens som det som gir menneskets livsmålsprosjekter en dypere og sterkere mening.<sup>46</sup> Verden kan bare få betydning gjennom måten mennesket skaper den på, og til syvende og sist er det en selv som er ansvarlig for å velge hvordan en vil se verden, mener

---

<sup>44</sup> Schnell 2010: 353-354

<sup>45</sup> Yalom 2007: 40

<sup>46</sup> Ibid.: 39-42

Yalom. Det finnes ingen mening i verden annet enn den mennesket ser. Dette står i motsetning til Viktor Frankl, som fremholder at meningen ligger ute i verden, klar for å bli oppdaget av mennesket.<sup>47</sup>

Viktor Frankl er i stor grad en ideologisk teoretiker. Han er også eksistensialistisk orientert, og hans erfaring stammer i stor grad fra terapi for holocaust-ofre og gjenlevende etter konsentrasjonsleirer. Han skriver om viljen til mening som en av de sentrale drivkreftene i mennesket. Han har en overbevisning om at hvert enkelt liv har en mening som bevares livet ut. «Livet er meningsfylt, under alle omstendigheter,» skriver han.<sup>48</sup> I en tid hvor tradisjonene i større grad faller bort, og det ikke lengre er gitt hvilke bud en bør følge, må mennesket i større grad lære seg å finne fram i mylderet av leveregler for enhver livssituasjon. Menneskets evne til å finne mening må fremelskes, mener Frankl. Mening er ifølge logoterapien helbredende, og Frankl holder på en overbevisning om mening som avgjørende for overlevelse.<sup>49</sup>

#### **4.1.2 Kilder til mening**

Schnell forbinder begrepet mening med at livet er betydningsfullt og målrettet, og med en følelse av sammenheng og tilhørighet. Hun mener mennesket erfarer livet som meningsfullt gjennom flere kilder til mening.<sup>50</sup> Disse kildene kan oppsummeres i fire dimensjoner:

Selvtranscendering: Å strekke seg ut over seg selv, enten i form av orientering mot en høyere makt (vertikal), eller omsorg for medmennesker eller engasjement for en sak (horisontal).

Selvaktualisering: Å bruke, utfordre og utvikle egen kapasitet.

Orden og struktur: Å holde fast ved verdier, tradisjoner og praksiser som en vet er utprøvd, holdbare og verdige.

---

<sup>47</sup> Yalom 2011: 266/Frankl 1969: 8

<sup>48</sup> Frankl 1969: 8

<sup>49</sup> Ibid.: 8-9

<sup>50</sup> Schnell 2010: 356



Velvære og relasjoner: Å dyrke og nyte livets goder privat og sammen med andre.<sup>51</sup>

Da disse fire dimensjonene rommer flere sider av meningsopplevelse og meningsskapning, blir de utgangspunktet for kapitlet videre. Schnell bruker også perspektiver fra både Frankl og Yalom, og det blir deres arbeid som i størst grad setter preg på dette kapitlet.

#### **4.1.3 Diakoni og meningsskapning**

Schnells fire dimensjoner av kilder til mening har sammenfallende perspektiver med det som ifølge Den norske kirke er diakoniens uttrykk; nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet.<sup>52</sup> For det første er hele diakoniens vesen å strekke seg ut over seg selv, altså selvtranscendering. Dette kan alle diakoniens uttrykk romme.

Særlig kan en forbinde vern om skaperverket og kamp for rettferdighet som engasjement for en sak, og nestekjærlighet som omsorg for andre. Videre fremmer diakonien enkeltmennesket og den enkeltes mulighet til å bli sett og utvikle seg. Dette går godt overens med meningsdimensjonen selvaktualisering. Et godt, inkluderende fellesskap bør preges av gode relasjoner og velvære for menneskene i fellesskapet, i tillegg til orden og struktur i form av grunnleggende og gode verdier og normer for fellesskapets samspill.

#### **4.2 Selvaktualisering**

Selvaktualisering handler om menneskets bruk, utfordring og utvikling av egne kapasiteter. Under denne dimensjonen finner en temaer som utfordring, frihet, kreativitet, kunnskap, mestring, selvstendighet, makt og utvikling.<sup>53</sup>

##### **4.2.1 Eksistensiell likegyldighet**

At en finner lite mening i tilværelsen men heller ikke har noen meningskrise, kaller Schnell eksistensiell likegyldighet. Mennesker som faller innenfor denne kategorien i Schnells undersøkelse har gjerne lav selvrefleksjon. Å konfronteres med egne styrker og svakheter er ikke så viktig, og de reflekterer lite over dem selv, egne behov og motiver. Livets paradokser er heller ikke så viktig. På denne måten unngår de likegyldige angst, men også muligheten til å bli sitt sanne jeg, mener Schnell. Uten forpliktelser til meningskilder blir livet overfladisk, sier hun, og refererer til Heidegger som mener et overfladisk liv er en følge av å ikke være seg

---

<sup>51</sup> Danbolt 2014: 26/ Schnell 2009: 488

<sup>52</sup> Den norske kirke 2008: 7

<sup>53</sup> Schnell 2009: 488

selv, men en «slave for verden». Dette trenger ikke å være noe som oppleves vondt, for livets travelhet kan dekke over følelsen av overfladiskhet. Mennesker i en slik situasjon har generelt lav forpliktelse og lavt engasjement. De har ikke nødvendigvis dårligere mental helse, men mindre positivt humør og opplever mindre tilfredsstillelse med livet. De er hverken veldig lykkelige eller fornøyde. De lever et mindre introspektivt og mindre intenst liv, og særlig lav er forpliktelsen til selvbevissthet og selvtranscendering.<sup>54</sup> Carol Ryff og Burton Singer skriver dette: «Purpose and meaning ... result from invested, committed living, which we construe as the essence of health and well-being»<sup>55</sup>.

Schnell henviser også til Frankl som kaller en lignende tilstand av tomhet og meningsløshet «eksistensielt vakuum». Han knytter dette også til manglende forpliktelse til verdier.<sup>56</sup> Yalom beskriver en slik eksistensiell likegyldighet som ansvarsfraskrivelse. En side av dette kan være at en er blokkert fra egne følelser og ønsker. Mennesker som er blokkert fra egne ønsker er ikke selvstendige mennesker med egne meninger, preferanser eller ønsker, sier Yalom. De flytter bare på andres ønsker og valg. Ofte handler dette om at de ikke stoler på eller undertrykker egne ønsker, kanskje for å virke sterke, for ønsker gjør oss sårbare. Det kan være et forsvar mot skuffelser, eller det kan uttrykke et ønske om at andre skal være omsorgspersoner og ta ansvar for dem, altså å fraskrive ansvaret for eget liv.<sup>57</sup>

Meningskrise, derimot, er gjerne et tegn på en høyere forpliktelse til selvbevissthet. En slik krise følges gjerne av prosessen med å skape eller lete etter mening.<sup>58</sup> Schnells beskrivelse av meningskrise kan sammenlignes med Yaloms beskrivelse av menneskets møte med egen frihet og ansvarlighet, og eksistensiell isolasjon. I det følgende skal vi se på både Yalom og Frankls svar på hvordan mennesket aktualiserer seg selv.

#### **4.2.2 Viljens frihet**

Selvaktualisering kan sammenlignes med Viktor Frankls begrep viljens frihet. Menneskets frihet er ingen frihet fra betingelser – vi er et dødelig vesen, understreker han. Men det er en

---

<sup>54</sup> Schnell 2010: 362- 368

<sup>55</sup> Ryff og Singer i Schnell 2010: 368

<sup>56</sup> Schnell 2010: 352

<sup>57</sup> Yalom 2011: 358-360

<sup>58</sup> Schnell 2010: 368

frihet til å velge holdning, uansett betingelser. Å kunne stille seg fritt til betingelsene er en menneskelig evne, og menneskets evne til å frigjøre seg fra seg selv (*self-detachment*), gjør det i stand til å ta stilling til egne betingelser. Hver enkelt står fritt til å skape sin egen karakter og er ansvarlig for hva en har gjort ut av seg selv og eget liv.<sup>59</sup> Frihet må kompletteres med ansvarsbevissthet om den skal være positiv. Ansvarsbevisstheten har to intensjoner; meningen vi er ansvarlig for å oppfylle og vesenet vi er ansvarlig for. Viljen til mening bør ikke forveksles med en drift, da handler oppfyllelsen av mening om å tilfredsstille en drift, skape likevekt, heller enn å søke meningen for meningens skyld. Frankl understreker også at meningsoppfyllelse alltid innebærer valgavgjørelse. Mennesket trekkes av en mening, og det er opp til mennesket selv om en vil oppfylle denne meningen.<sup>60</sup>

Yalom lener seg på både Heidegger og Sartre når også han skriver om frihet og ansvar. Her er utgangspunktet imidlertid litt annerledes; mennesket har ingen mening å oppfylle, men har ansvar for å tilføre verden mening. Heidegger beskrev menneskets værens dobbelthet; hver enkelt er et objekt i verden (empirisk jeg), men også et skapende eller konstituerende (ansvarlig for) for seg selv og omverdenen (transcendalt). Altså er ansvar og frihet uløselig bundet sammen. For at ansvarsbegrepet skal gi mening må også mennesket ha frihet til å konstituere verden på en hvilken som helst måte. Sartre sier at i tillegg til å være ansvarlige for å tilføre verden mening, er vi ansvarlige for våre liv, ikke bare for det vi gjør, men også for det vi lar være å gjøre, altså det vi velger å ignorere.<sup>61</sup>

#### **4.2.3 Yalom og forandringsprosessen**

En viktig del av Yaloms arbeid handler om menneskets forandringsprosess. Dette er menneskets vei fram mot evnen til å bruke friheten det har til å skape sitt eget liv. Mennesket er fritt til å forandre seg, mener Yalom. Denne friheten er tett sammenbundet med ansvar og vilje, og nettopp ansvarserkjennelse og vilje til handling er ifølge Yalom stegene en må gå før forandringen skjer. Første steg i forandringsprosessen er altså ansvarserkjennelse. En sentral del av menneskets frihet er å være bevisst på ansvaret dette innebærer. I følge Yalom betyr ansvar opphav, og menneskelig ansvar er «å være klar over at en skaper sitt eget jeg, sin

---

<sup>59</sup> Frankl 1969: 20

<sup>60</sup> Ibid.: 40

<sup>61</sup> Yalom 2011: 263-266

skjebne, sin livssituasjon og sine følelser, og i enkelte tilfeller sin egen lidelse».<sup>62</sup> Å legge skylden på andre for sine problemer er fraskrivning av dette ansvaret. Det er ulikt hvor raskt mennesker erkjenner sitt ansvar. Ofte innrømmer en også ansvar på noen områder i livet men fornekter det på andre områder. En må innse at en er ansvarlig for og skaper sin karakter og sitt liv for å motiveres til forandring av en selv. En overbevisning om at det er andre som er skyld i sine problemer motiverer til endring av omgivelsene fremfor seg selv.<sup>63</sup> Hos folkehøgskoleelevene ser vi også ulikheter i hvordan de ulike forholder seg til egen situasjon. Kanskje kan dette være en måte å forklare det på.

Yalom fremhever også viktigheten av å motivere til handling. Når en handler går en utover seg selv, sier Yalom, altså er handling transcenderende for den enkelte i og med at det forutsetter samspill med den fysiske og sosiale omverdenen. Handlekraftens forutsetning og drivkraft er vilje. En kan aldri skape eller sette liv i andres vilje, den må de finne selv, men en kan påvirke andres vilje.<sup>64</sup> Viljen er en del av forandringsprosessen, og menneskets stillingstaken til hva han virkelig ønsker. Vilje oppstår bare gjennom besluttsomhet og engasjement, altså ved at en investerer innsats i egen forandringsprosess. Ansvarlig handling begynner altså med ønsket om forandring.<sup>65</sup> Yalom understreker også viktigheten av å erkjenne og uttrykke egne følelser. Han mener mennesket blir automatisk bedre til å ønske om det lærer seg å føle, for ifølge ham skaper følelsen ønsket.<sup>66</sup> Frankl er enig i at viljen ikke kan kommanderes, og mener viljen oppstår i spenningen mellom ideal og virkelighet. Det er avgjørende for mennesket alltid å ha et ideal eller ønske å strekke seg mot for å være i forandring. Spenningen som ligger i dette mener Frankl er en viktig del av meningsskapingen, for uten en slik spenning oppstår eksistensielt vakuum.<sup>67</sup> Siste steg i prosessen fram mot

---

<sup>62</sup> Ibid.: 263

<sup>63</sup> Ibid.: 277

<sup>64</sup> Ibid.: 345-348

<sup>65</sup> Ibid.: 358-360

<sup>66</sup> Ibid.: 362

<sup>67</sup> Frankl 1969: 41

handling er ifølge Yalom beslutningen. Når en har erkjent sin ansvarlighet, blitt oppmerksom på vilje, følelse og ønske, er en klar for å ta valget om hvordan og om en vil handle.<sup>68</sup>

Frihet og selverkjennelse er menneskets vei til et ekte liv, ifølge Yalom. Bare ved hjelp av det unngår vi å bygge falske strukturer rundt oss. «Hvis vi ikke klarer å utvikle den indre styrken, følelsen av personlig egenverd og en solid identitet som gjør oss i stand til å se den eksistensielle isolasjonen i øynene, og lar det bli med at «slik får det bli» og slipper angsten inn i oss selv, vil vi kjempe for å finne trygghet på indirekte, feilaktige måter,» skriver han.<sup>69</sup> Yalom beskriver konformitet, altså det å prøve å være som alle andre, som en flukt fra individualitetens isolasjon. Frihet og selverkjennelse er konformitetens fiender, mener han, for konformiteten undergraver personlige ønsker.<sup>70</sup>

### **4.3 Selvtranscendering**

Selvtranscendering står ifølge Schnell helt sentralt i meningsskapingen og opplevelsen av tilværelsen som meningsfull, sammen med å være knyttet til eller være bevisst på seg selv. Selvtranscendering handler om forpliktelse til noen eller noe utenfor egne umiddelbare behov. Det handler om å strekke seg utover seg selv. Dette kan foregå vertikalt, i form av orientering mot en høyere makt, eller horisontalt, i form av omsorg for andre eller engasjement for en sak.<sup>71</sup>

Å være menneske betyr alltid at en er rettet mot noe eller noen utover seg selv, skriver Viktor Frankl. Mennesket kan ikke og skal ikke behandles som et lukket system, mennesket er åpent mot verden.<sup>72</sup> Eksistensen vakler hvis den ikke har en sterk idé eller et sterkt ideal å holde seg til. Selvtranscendens er eksistensens essens. Menneskelig væren betyr dypest sett «å være engasjert og innblandet i en situasjon, konfrontert med en verden som er objektiv og virkelig uansett subjektiviteten hos det vesen som er i verden».<sup>73</sup> I fenomenene kjærlighet og samvittighet manifesterer mennesket evnen til selvtranscendens, mener Frankl. En

---

<sup>68</sup> Yalom 2011: 372

<sup>69</sup> Ibid.: 439

<sup>70</sup> Ibid.: 448

<sup>71</sup> Schnell 2009: 488 / Schnell 2010: 368

<sup>72</sup> Frankl 1969: 27

<sup>73</sup> Ibid.: 45

transcenderer seg selv til fordel for et annet menneske eller til fordel for meningen.

«Kjærligheten er den evne som gjør det mulig for mennesket å forstå et annet menneske nettopp der hvor det annet menneske er enestående. Samvittigheten er den evne som setter ham i stand til å forstå nettopp den enestående mening med en situasjon – og når alt kommer til alt, er meningen enestående. Det samme er ethvert menneske. I siste instans er hvert enkelt menneske uerstattelig, og er han ikke det for noen annen, så er han det i alle fall for den som elsker ham».<sup>74</sup>

#### ***4.3.3 Selvaktualisering og selvtranscendering***

For både Frankl og Yalom er det viktig at menneskets selvutvikling ikke må sees isolert, men i sammenheng med menneskets selvtranscenderende kvalitet. Samvittighet, selvkritikk og selvrefleksjon forutsetter evnen til å vokse utover seg selv, sier Frankl.<sup>75</sup> Mennesket strekker seg etter en verden som er full av vesener som skal møtes og meninger som skal oppfylles. «Et menneske oppfylder bare seg selv i den grad han oppfylder en mening ute i verden (...) Hva et menneske er, det er han gjennom den sak han har gjort til sin,» skriver Frankl med henvisning til filosofen Karl Jaspers.<sup>76</sup> Dette synet på mennesket står i motsetning til teorier som sier at mennesket søker tilfredsstillelse ved å lette indre spenninger og gjenopprette indre likevekt, og at alt er et biprodukt av personlig tilfredsstillelsesdrift. Denne nytelsesjakten mener Frankl er selvødeleggende, for jo mer en higer etter nytelsen, desto mindre sjanse er det for å nå den. Lykken kommer når det er grunn for det, det er ikke nødvendig å strebe etter den. Ifølge Frankl er menneskets hovedinteresse dets vilje til mening. Viljen til makt og nytelse er bare avledninger av dette. Nytelse er en virkning av meningens oppfyllelse, mener han. På samme måte kan ikke selvrealisering fungere som mål, men er en virkning av meningsoppfyllelse. Selvoppfyllelse er ikke menneskets primære intensjon, da ville det kommet i konflikt med menneskets selvtranscenderende kvalitet og nødvendighet, ifølge Frankl. Også Maslow, som setter selvrealisering på toppen av behovspyramiden, innrømmer at selvrealisering best kan gjennomføres ved å forplikte seg til en viktig oppgave. Frankl

---

<sup>74</sup> Ibid.: 22

<sup>75</sup> Ibid.: 21

<sup>76</sup> Ibid.: 36

mener mennesket er ikke egentlig interessert i nytelse og lykke i seg selv, men årsaken som kan gi en slik virkning.<sup>77</sup>

«En lang tradisjon i vestlig tenkning advarer mot å slå seg til ro med et formål i livet som ikke peker utover en selv,» skriver Yalom.<sup>78</sup> Han beskriver både selvrealisering og hedonisme som viktig i vår meningsskaping. Likevel er det selvtranscendens, nestekjærighet og å ofre seg for en sak, som er viktigst blant elementene som gir oss mening i tilværelsen. Mennesket bør ikke ha seg selv som sitt endelige mål, mener han, og refererer til både Martin Buber og Viktor Frankl. Mellommenneskelige forhold kan skades og blir mindre gavende av et for ensidig fokus på selvutfoldelse. Grunnsubstansen i et kjærlighetsforhold bør være «å sette seg utover seg selv og engasjere seg i den andres væren».<sup>79</sup> Alle livsmålsprosjekter får en dypere og sterkere mening om de er rettet mot noe eller noen utenfor en selv. Livsmening bør ikke forfølges, men komme som et resultat av «meningsfylt og autentisk engasjement,» ifølge Yalom.<sup>80</sup>

#### **4.4 Orden og struktur**

Dimensjonen orden og struktur handler om struktureringen av livet og hva vi holder for rett og sant. Det handler om å holde på de verdiene, praksisene og tradisjonene en har sett er holdbare gjennom utprøving og testing. Underkategorier her er tradisjon, praksis, moral og begrunnelse.<sup>81</sup>

##### **4.4.1 Strukturer som forsvar**

Yalom beskriver strukturer som et forsvar mot grunnløsheten. Han mener at det at mennesket selv har ansvar for å skape verden innebærer at det ikke er noen regler, etiske systemer, verdier eller ytre instans eller overordnet hensikt med universet å henvise til. En erkjennelse som dette er dypt skremmende for mennesket og kan skape en følelse av grunnløshet. For å beskytte oss mot denne følelsen av grunnløshet og angsten for den, søker vi struktur, autoritet, overordnet hensikt og magi, altså noe som er større enn oss selv. Vi trenger noe som setter

---

<sup>77</sup> Ibid.: 31-37

<sup>78</sup> Yalom 2011: 511

<sup>79</sup> Ibid.: 503-512

<sup>80</sup> Yalom 2007: 42-44

<sup>81</sup> Schnell 2009:488

grenser og beskytter oss fra full frihet. Men ved å la seg narre av forsvarsmekanismene våre, flykte fra friheten og fraskrive seg ansvar, lurer en seg selv og lever «ikke-autentisk», ifølge Yalom, med grunnlag i både Heidegger og Sartre.<sup>82</sup> Om en begynner å tro at strukturene er et gitt vilkår for tilværelsen, fraskriver en seg ansvaret for sitt eget liv og legger det over på omgivelsene. Samtidig anerkjenner Yalom viktigheten av struktur og orden. Om de brukes riktig, er strukturer og rammer i tilværelsen viktige grenser rundt menneskers liv og relasjoner for at de skal fungere godt.<sup>83</sup> Dette er en viktig grunn til menneskets behov for mening i livet. Vi er organisert slik at vi setter inntrykk og stimuli inn i helhetlige mønstre. Hendelser, inntrykk og andre ting i omgivelsene våre gjør vi meningsfulle ved å sette dem inn i et etablert rammeverk. Om noe ikke passer inn blir vi urolige inntil vi har funnet en løsning. Vi søker mønstre, forklaringer og en mening med tilværelsen. En likegyldig og ustrukturert verden finner vi ubehagelig. Yalom strekker det så langt som til å si at selv om vår meningsstruktur forteller oss at vi er ubetydelige, unnværlige og hjelpeløse, er det likevel bedre enn å ikke se noen sammenheng.<sup>84</sup>

#### **4.4.2 Strukturskapende verdier**

Vår følelse av mening med tilværelsen skaper ikke bare lindring for ubehaget og en opplevelse av sammenheng. Den er også grunnlaget for verdiene våre og hva vi styrer våre handlinger etter. I et fellesskap eller sosial gruppe skaper sosiale normer en viktig forutsigbarhet. Denne forutsigbarheten forteller medlemmene i fellesskapet hva som er ventet at de gjør og hva de kan forvente at andre gjør, og er dermed en betingelse for sosial tillit og sammenheng, ifølge Yalom.<sup>85</sup>

Også for Frankl er verdier et tema. I følge ham er verdier universelle meninger. Det finnes ikke noen universell mening med livet, men bare den enestående mening i hver enkelt situasjon. Det finnes likevel situasjoner som har noe til felles, og dermed meninger som deles av flere. Dette er det en kaller verdier, altså universelle meninger som springer ut fra typiske situasjoner mennesker står ovenfor. Det at det i noen situasjoner ligger en gitt mening ut fra verdiene en har, gjør at en ikke alltid trenger å ta avgjørelser, i og med at disse er gitt i

---

<sup>82</sup> Yalom 2011: 266-268

<sup>83</sup> Ibid.: 279

<sup>84</sup> Ibid.: 537-538

<sup>85</sup> Ibid.: 539



verdiene. Verdier letter altså ifølge Frankl menneskets søken etter mening. Likevel kommer dette med en pris; verdikollisjoner. Derfor kreves det en rangering og prioritering av verdiene. Mennesket er altså ikke fritatt avgjørelser, det står fritt til å akseptere eller avvise en verdi. Alle mennesker ser verden fra sitt perspektiv, altså ser ingen verden likt. Dette forandrer likevel ikke verden, mener Frankl, verden er den samme. Følgelig finner ikke mennesket på meninger, men de oppdager dem. Dette er en del av menneskets transcenderende vesen – vi strekker oss i retning av meninger som er noe annet enn oss selv. Meninger er altså ikke bare et uttrykk for en selv, men også en tilknytning til noe annet.<sup>86</sup>

#### **4.5 Velvære og relasjoner**

Fellesskap, moro, kjærlighet, støtte, omsorg, oppmerksomhet og harmoni er underkategorier av dimensjonen velvære og relasjoner. Denne dimensjonen handler om å dyrke og nyte livets goder, både alene og sammen med andre. Den sikter både mot å ta vare på seg selv og å være i fellesskap sammen med andre.<sup>87</sup>

##### **4.5.1 Eksistensiell isolasjon**

Et av Yaloms viktige temaer er isolasjon. I følge ham finnes det tre typer isolasjon; interpersonell (ensomhet), intrapersonell (å være skilt fra deler av seg selv), og eksistensiell isolasjon. Eksistensiell isolasjon oppleves som en uoverstigelig kløft mellom seg selv og alle andre, altså en atskillelse fra verden. Mennesker som blir konfrontert med døden og friheten opplever eksistensiell isolasjon, mener Yalom, og derfor er den eksistensielle isolasjonen sentral i personlig utvikling.<sup>88</sup>

Erkjennelsen om at vi til syvende og sist er alene om ansvaret for eget liv, mener Yalom innebærer å også innse at det ikke er en annen som former og beskytter oss. Vi er våre egne omsorgspersoner, og denne selvskapende prosessen er forbundet med dyp isolasjon. Verden vi omgir oss med skaper vi også selv, men slik at den skjuler at det er vi som har skapt den. «Hjemme» blir en stabil verden av kjente ting, og vi glemmer at det er vi som skaper oss og omgivelsene. Men noen ganger opplever en defamiliarisering, en opplever at tingene mister sin mening. En blir fremmedgjort fra verden. Heidegger beskriver ifølge Yalom følelsen av å ikke høre hjemme i verden som «hjemløshet». Denne fremmedgjøringen handler ikke bare om

---

<sup>86</sup> Frankl 1969: 49-53

<sup>87</sup> Schnell 2009: 488

<sup>88</sup> Yalom 2011: 415-417

ting i verden, men også mer psykiske og sosiale ting, som roller, verdier og normer. Dette mener Yalom er kategorier vi har funnet opp for å skape struktur og stabilitet i livet. Å oppleve at det en pleier å orientere seg etter er borte, kan skape en slik hjemløshet. Yalom betegner dette som erfaringen av å måtte være sine egne foreldre.<sup>89</sup> Dette kan være en nærliggende problemstilling for unge voksne som flytter hjemmefra og til en folkehøgskole, og plutselig oppdager at det ikke lenger er noen til å holde fast på deres roller og kjente ting å orientere hverdagen og tilværelsen ut fra.

#### **4.5.2 Mellommenneskelige forhold**

Relasjoner er ifølge Yalom hovedforsvaret mot redselen for den eksistensielle isolasjonen. Det finnes ingen relasjon som kan utslette isolasjonen, sier han, vi er til syvende og sist alene alle sammen. Likevel kan smerten oppveies av kjærlighet ved at vi deler ensomheten, sier Yalom med henvisning til Buber, et godt forhold kan lette ensomheten. Et nært forhold til andre, som fhs-elevne opplever å få, kan altså bryte redselen for ensomheten så mye at en slipper å bygge murer og rammer, altså forsvarsstrategier mot isolasjonen. En kan leve autentisk heller enn å klamre seg til forsvarsverkene mot isolasjonen. Men dette avhenger av at relasjonene brukes riktig, for det er en fare for at vår frykt for isolasjon skaper destruktive relasjoner. Det er to grøfter en kan falle i; å flykte fra isolasjonen ved å bli en del av en annen, altså i for stor grad definere seg selv ut fra andre, og å redusere andre til et verktøy i forsvaret mot isolasjonen. Som mennesker er vi og skal være både en del av og atskilt fra hverandre. Vi må bare finne en god måte å balansere det på. Å bli voksen innebærer ifølge Yalom nettopp å lære grensene for seg selv, altså å skille seg selv fra andre.<sup>90</sup>

For at menneskelige relasjoner skal være gode og sunne, er det en del kjennetegn som bør være tilstede, understreker Yalom. Han benytter seg av Erich Fromm, Abraham Maslow og Martin Buber for å identifisere disse kjennetegnene.<sup>91</sup> Buber mener at vi bare gjennom kjærligheten kan se mennesket i sin helhet. Kjærligheten er aldri blind, sier han, bare hatet. Kjærligheten er ikke en følelse, men noe som skjer mellom Jeg og Du.<sup>92</sup> Begrepet «Jeg - Du-forhold» er hans betegnelse for den ideelle mellommenneskelige relasjon. Dette er et

---

<sup>89</sup> Ibid.: 420-424

<sup>90</sup> Ibid.: 424-427

<sup>91</sup> Ibid.: 428-437

<sup>92</sup> Buber 2003: 13-15

gjensidig forhold hvor en engasjerer seg med hele sitt vesen. Om en holder igjen noe av seg selv ved for eksempel å forvente noe i gjengjeld, eller vente på hva den andre kan gi, er Du gjort til Det. Helt sentral i forholdet er dialogen, som ifølge Buber innebærer å vende seg til en annen med hele sitt vesen. Om en i møte med andre er for bevisst på og opptatt av seg selv, mister en blikket for den andres spesifikke eksistens, sier Buber. «Å forholde seg i egentlig forstand til en annen krever at en virkelig lytter til den andre, at en lar sine stereotype forestillinger om og sine forventninger til den andre fare og lar seg forme av den andres svar (...) for å forholde seg til den andre på en ikke-krevende måte må en gi avkall på seg selv eller overskride seg selv»<sup>93</sup>. Buber innrømmer likevel at Jeg-Du-forholdet er et ideal å strekke seg mot, vi kan ikke alltid være så tilstede for en annen. Maslow brukte begrepet *B-kjærlighet* (*being*; fokus på den andres væren og vesen) om det han mente var den beste rammen for menneskelige forhold. B-kjærligheten er mer beundrende enn krevende og ikke preget av å eie. En støtter den andre mer enn å realisere seg selv gjennom forholdet, er stolt av den andres seire, altruistisk, storsinnet og omsorgsfull. «B-kjærlighet skaper i en dypere forstand partneren og gir ham eller henne selvbekreftelse og en følelse av å være verdt å bli elsket, som igjen baner veien for fortsatt vekst».<sup>94</sup> Ifølge Fromm er kjærligheten måten å mestre livet på og løsningen på tilværelsens problem, som ifølge ham er frykten for eksistensiell ensomhet. Han bruker begrepet moden kjærlighet om det ideelle mellommenneskelige forhold. Den modne kjærlighet beskriver han som en forening der individene bevarer sin individualitet og integritet. Moden kjærlighet er aktiv, og handler om å elske, å gi, ikke ta. Det handler om å aktivt engasjere seg i den andres liv og utvikling og forutsetter grunnelementene omsorg, ansvar, respekt og forståelse. En må se den andre som de er, i deres egenart og respektere det. En slik respekt forutsetter et dypt kjennskap til den andre, noe som igjen forutsetter evne til å se den andre på dens premisser, altså «trå inn i den andres private verden og lære den å kjenne, leve med i den andres liv og forstå hva han eller hun opplever, og hva som betyr noe for ham eller henne».<sup>95</sup> Moden kjærlighet og sunne relasjoner forutsetter altså en viss modenhet. Kjærlighet handler ikke om lindring for mangler. Gode relasjoner må handle om å bygge hverandre opp om de skal være sunne og gi vekst.

---

<sup>93</sup> Yalom 2011: 429

<sup>94</sup> Ibid.: 434

<sup>95</sup> Ibid.: 437

### **4.5.3 Personlig utvikling i sosiale sammenhenger**

Fra sine erfaringer som gruppeterapeut beskriver Yalom hvordan ansvarserkjennelse kan foregå i gruppeterapi. Trinnene han beskriver kan være relevante for hvordan ansvarserkjennelse også kan foregå i sosiale settinger og øke sosial bevissthet. Pasientene i gruppeterapi får hjelp i prosessen fram mot ansvarserkjennelse, noe som på mange måter kan sammenlignes med at folkehøgskolen er med på å tilrettelegge for elevenes personlige utvikling. Gruppeterapi blir et slags sosialt miniunivers, sier Yalom, der pasientene blir stilt overfor likestilte, og ulike interpersonelle problemområder aktiviseres. Alle er i samme situasjon, alle starter i gruppen på likefot. Medlemmene er selv ansvarlig for det interpersonlige forholdet gruppemedlemmene imellom, og de kan gi tilbakemelding på hverandres beskrivelser. Gjennom å oppdage den enkeltes betydning for at gruppen blir ivaretatt og fungerer, kan de også erkjenne egen betydning og evne til å ta ansvar på andre områder i livet. Erfaringene medlemmene gjør seg i gruppen er som et mikrokosmos av den enkeltes egne livserfaringer. Det er likevel terapeutens ansvar å opprette et sosialt system i gruppen. Det er han som vet hva som fungerer og ikke generelt, fra tidligere erfaringer. Sentralt i prosessen er ifølge Yalom at en lærer hvilke konsekvenser egen atferd får; hvordan andre oppfatter og skaper meninger om dem, hvordan atferden får andre til å føle seg og hvordan den påvirker ens oppfatning av seg selv.<sup>96</sup> Flere av sidene Yalom trekker fram ved gruppeterapien er altså gjenkjennbart fra folkehøgskolen og det sosiale miljøet der, både i form av miljøet som et miniunivers, at elevene er i samme situasjon og kommer inn i miljøet på likefot. Det er også i stor grad elevene som former miljøet. Terapeuten kan sammenlignes med lærere og stipendiater på folkehøgskolen.

### **4.6 Oppsummering**

Meningsskaping handler altså om prosessen med å skape en sammenheng i tilværelsen. Dette foregår som vi har sett på flere områder i et menneskes liv, gjennom selvaktualisering, selvtranscendering, orden og struktur og velvære og relasjoner. På mange måter er denne prosessen viktig både for hvordan mennesket vurderer seg selv og sitt liv og sitt forhold til andre mennesker. Helt sentralt for menneskets vurdering av seg selv og eget liv er erkjennelsen av friheten og ansvaret det har i å skape seg selv og eget liv. Målet er et

---

<sup>96</sup> Ibid.: 285-288

menneske med et respektfullt bilde av seg selv, som står trygt i egne valg og eget liv og møter andre mennesker som selvstendige, tenkende og følende vesener.

## 5. DRØFTING

### *- om folkehøgskolen som ramme for meningsskaping og personlig utvikling*

Innledningsvis til avhandlingen nevnte jeg NOVAs Ungdata-undersøkelse som kan fortelle om en «veltilpasset, (...) men kanskje litt stressa ungdomsgenerasjon».<sup>97</sup> En kan på mange måter si at det er mye fokus på det ytre, og det kan se ut som at ungdommene opplever det viktig å tilpasse seg samfunnets ytre krav. Heidegger mener at å være en «slave for verden» heller enn seg selv fører til overfladiskhet. Er det dette som skjer? At ungdommene glemmer seg selv i kampen for å tilpasse seg alle ytre krav? I så fall har folkehøgskolene et viktig bidrag inn i ungdommers og menneskers liv. For det viktigste jeg ser hos folkehøgskoleelevene er at de går innover og på dybden. Hos seg selv og hos andre. Jeg ser ungdommer som oppdager verdien av å dykke under overflaten, og på mange måter blir tvunget til det. Yaloms og Frankls kampsak ansvar for eget liv og vesen handler mye om «å utvikle den indre styrken, følelsen av personlig egenverd og en solid identitet,» med Yaloms ord.<sup>98</sup> Gjennom de viktige meningsskapende prosessene elevene går gjennom i løpet av året, ser det ut til at de blir mer forankret i seg selv og oppdager muligheten for å slippe masken litt. Ved å gå mer i dybden på både seg selv og andre, tror jeg også elevene lærer å både søke, oppleve og gi indre bekreftelse heller enn ytre bekreftelse. Om vi også ser dette i sammenheng med Øiestads forståelse av selvfølelse som en viktig del av menneskets selvstendighet og evne til å balansere autonomi og avhengighet til andre,<sup>99</sup> kan dette være svært relevant i møte med dagens ungdom.

Videre drøfter jeg folkehøgskoleelevenes meningsskapende prosesser og personlige utvikling sammen med teorien jeg har presentert og med Ungdata-rapporten fra NOVA i bakhodet.

#### **5.1 Om horisonter, meningsrammer og meningsskaping**

Folkehøgskoleåret er et år hvor elevenes meningsrammer gjennomgår store forandringer, særlig i forhold til hvordan de opplever seg selv og hverandre. Teoriene om meningsskaping handler om hvordan en rammer inn livet og tolker sin situasjon, seg selv og andre inn i denne

---

<sup>97</sup> NOVA 2014:2

<sup>98</sup> Yalom 2011: 439

<sup>99</sup> Øiestad 2014

rammen. Alle har en meningsramme en tolker livet ut fra. Ifølge Yalom er det ved å sette alle inntrykk inn i vårt etablerte rammeverk vi gjør inntrykkene meningsfulle. Verden gir mening for oss først når vi tolker den inn i våre egne meningsrammer.<sup>100</sup> Blant elevene på Molde folkehøgskole kan vi se ulike meningsrammer og tolkninger både av situasjonen de befinner seg i, seg selv og hverandre. Som vist i resultatkapitlet kan en spore av elevenes svar både en visshet om bekreftelse fra medelever, og en usikkerhet og mangel på bekreftelse. Dette har jeg betegnet som horisontutvidende eller horisontinnskrenkende for elevene, fordi jeg synes å se at de som kjenner seg bekreftet beskriver en større grad av utfoldelse enn de som kjenner på en mangel på den bekreftelsen de søker. Teoretikerne bruker ulike begreper for det jeg har kalt horisont; global mening, meningsrammer eller meningsstruktur. Vi kan se en forskjell mellom elevenes oppfatning av hvordan verden og livet er og hvordan de tolker omgivelsene for å skape en sammenheng. Gjennom å se mening i livet kan elevene også oppdage eller påvirke sin oppfatning av mening med livet. En horisontutvidelse eller – innskrenking kan altså betegnes som meningsskapning, prosessen med å tolke hendelser og inntrykk inn i en helhetlig ramme for en opplevelse av helhet og sammenheng i tilværelsen.

Yalom mener menneskets behov for sammenheng er så stort at det er bedre med en meningsramme som forteller oss at vi er ubetydelige enn ingen meningsramme.<sup>101</sup> Kanskje kan dette stemme, for blant flere av elevene ser jeg tendensen til en slik negativ oppfatning av seg selv i forhold til miljøet. Mange av elevene kan fortelle at deres bilde av seg selv har endret seg i løpet av året, altså at hele deres meningsstruktur eller globale mening har endret seg, særlig i forhold til hvordan de opplever seg selv og hverandre. For de fleste er dette en positiv endring. Problemet blir bare når en grunnleggende negativ meningsstruktur om en selv blir så dominerende at en ikke greier å se det unike i situasjonen eller menneskene rundt. Når usikkerheten på en selv blir så stor at konformiteten overtar. Kanskje blir året en lang søken etter å finne den riktige koden for å passe inn, som de andre ser ut til å ha oppdaget.

Videre diskuterer jeg noen av perspektivene ved elevenes meningsskapende prosesser.

---

<sup>100</sup> Yalom 2011: 537-538

<sup>101</sup> Ibid.

## 5.2 Selvaktualisering

### 5.2.1 Ny start – friheten og ansvaret

Det at ungdommene gjennom å begynne på folkehøgskole har fått en ny start virker å være en sentral faktor i deres personlige utvikling. Elevene har fått mulighet til å starte på nytt og dermed oppdage verden litt alene. De står plutselig som selvstendige mennesker og blir møtt med sin ansvarlighet og friheten de har i å skape seg selv. Øiestad skriver om selvstendigjøringen som den sentrale prosessen i overgangen mellom tenårene og voksenlivet.<sup>102</sup> Selvstendighet er en av kildene til mening i livet Schnell beskriver under selvaktualisering, og det kan også sammenlignes med både Yalom og Frankls *erkjennelse av ansvar for eget liv*.<sup>103</sup> Den nye starten blir en start på ungdommenes prosess mot erkjennelse av sin ansvarlighet, en viktig del av selvaktualiseringsprosessen og overgangen til voksenlivet.

For det første har folkehøgskoleelevene flyttet hjemmefra og alt de har vært vant til. I nye omgivelser, borte fra sitt vante gamle, kan en på mange måter si at ungdommene blir defamiliarisert. Yalom skriver om dette som en fremmedgjøring i forhold til det vi omgir oss med, men opplevelsen av å være på et nytt sted og i et nytt miljø tenker jeg også kan skape denne følelsen. Han understreker at dette ikke bare gjelder ting men også sosiale strukturer som roller, verdier og normer, og det er også dette som er det viktigste for elevenes personlige utvikling.<sup>104</sup> Det er nettopp de endrede sosiale strukturene som får elevene til å måtte se både seg selv og andre i nytt lys. Flere av elevene ser ut til å ha innsett at det til syvende og sist bare er dem selv som er ansvarlig for seg selv – hva de velger, hvem de kommer i kontakt med, hvem de er, hvilke venner de får. Dette er, som vi har sett, et viktig tema for Yalom. Ifølge han er mennesket selv ansvarlig for å skape seg selv og sitt eget liv. Dette er en enorm frihet, for det er ingen gitte strukturer som mennesket må gå inn i, mener han. Friheten må også innebære at mennesket erkjenner ansvaret det har for eget liv. Derfor holder både Yalom og Frankl begrepene frihet og ansvar tett sammen. Friheten blir uutholdelig om en ikke også erkjenner, aksepterer og bruker ansvaret for seg selv. Verden blir grenseløs om en ikke greier å sette grensene selv. Samtidig gir ikke ansvarligheten mening om en ikke har frihet til å

---

<sup>102</sup> Øiestad 2014

<sup>103</sup> Schnell 2009/ Yalom 2011/ Frankl 1969

<sup>104</sup> Yalom 2011: 420-424



skape seg selv, forme eget liv og gi mening til omgivelsene selv.<sup>105</sup> En ny start gir på mange måter en slik nødvendig frihet.

For mange av elevene på Molde fhs ser erfaringen av å stå på egne bein og oppdage dette ansvaret ut til å være en positiv opplevelse. De fleste av elevene beskriver også en defamiliarisering som noe positivt. For når de oppdager at alle normer, forventninger og roller fra sitt oppvekstmiljø ikke er der lengre, ser de dette som en mulighet til å skape de strukturene de selv vil ha. De oppdager at de selv kan skape sin rolle i miljøet og velge hvordan de forholder seg til og behandler de rundt. De opplever friheten i å starte på nytt og få skape seg selv som god, og beskriver det å bli selvstendig som noe bra. De er unge voksne, i en formbar alder, på steget inn i voksenlivet og i en alder da de må ta stilling til hvem de vil være og hvor de vil i livet. En slik frihet til å prøve ut egen mestring av livet, å få rom for egen selvstendighet sier Øiestad er helt nødvendig for ungdom.<sup>106</sup> Det får de i en slik ny start. Som vi så i resultatkapitlet er det ikke alle som opplever de nye omgivelsene bare positivt. Plutselig står de alene og oppdager at det en før har definert seg ut fra er borte. En slik opplevelse kan nok være skremmende og kanskje virke mer fengslende enn befriende om en ikke kan kjenne seg igjen i noen av strukturene i det nye miljøet.

### ***5.2.2 Innstillingen til året som investering og vilje til endring***

Resultatene viser elevenes innstilling til året som en viktig faktor både for elevenes personlige utvikling gjennom året og for det sosiale miljøet. Når elevene kommer til skolen med en innstilling og et ønske om hva året skal inneholde, både i forhold til relasjoner og personlig utvikling kan dette være et tegn på vilje til endring. Både Yalom og Frankl understreker at en aldri kan skape andres vilje, men at den må komme innenfra, fra hver enkelt.<sup>107</sup> De fleste av elevene har nok hørt mye om folkehøgskole tidligere og har bygd seg opp forventninger til året. Slike forventninger er derimot ikke nødvendigvis ensbetydende med en vilje til endring. For om disse forventningene handler om at det er de nye omgivelsene i seg selv som skal skape endringen, har eleven ifølge Yalom enda ikke erkjent ansvaret for eget liv og friheten til

---

<sup>105</sup> Ibid.: 266

<sup>106</sup> Øiestad 2014

<sup>107</sup> Yalom 2011/ Frankl 1969

å skape dette.<sup>108</sup> Likevel, for mange handler innstillingen om å skape et bedre seg, og kanskje er forventningene til omgivelsene at de har rom for å gjøre dette.

Innstillingen til året kan også sammenlignes med en investering. Elevene har valgt å komme hit for å følge sine interesser, for å vokse som mennesker og for å bli kjent med andre. Dette viser en vilje til forpliktelse til meningskilder, som Schnell skriver om, spesielt til selvaktualisering og velvære og relasjoner.<sup>109</sup> Dette er altså et godt utgangspunkt for investert liv, og bidrar nok til at året virker meningsfullt nettopp fordi de har valgt å være der og gjerne har et mål for året. Dette skaper forventninger hos elevene, og de er dermed ikke likegyldige til hvordan året ender opp med å bli. Ifølge Frankl er det helt nødvendig at vi har noe å strekke oss mot for å være i forandring og for å oppleve tilværelsen som meningsfull.<sup>110</sup> En forventning til året kan altså bidra til at eleven opplever folkehøgskoleåret som meningsfullt og opplever personlig utvikling. Schnell forklarer dette med at en sentral del av opplevelsen av livet som meningsfullt er en opplevd målrettethet med livet.<sup>111</sup> Forventningen eller innstillingen til året blir et mål eleven kan strekke seg mot.

### **5.2.3 Mestring**

Folkehøgskoleelevene forteller om mestring på både sosialt og prestasjonsbasert plan. På mange måter kan en også si at elevene opplever mestring på individuelt plan, mestring på evnen til å forandre seg og bli voksen. Mestring er ifølge Schnell en del av menneskets selvaktualisering som kilde til mening.<sup>112</sup> Av elevenes svar kan vi se at utfordringer og det å gå ut av komfortsonen er viktig for mestringen. Igjen ser vi behovet for å gå utenfor det en er vant til for at meningsrammene skal utvides. Ved å gå ut av komfortsonen, altså det de er vant til, oppdager elevene nye sider ved seg selv. Samtidig finnes det gode muligheter for å oppleve denne mestringen. De er i et miljø der det er kultur for å utfordre hverandre og seg selv og aktivitetene skoleåret gjennom er varierte og ofte nye for de fleste. På sosialt plan ser mestringsterskelen ut til å være lav, mye på grunn av de mange felles møtepunktene og lett tilgjengelige sosiale arenaer. Øiestad beskriver opplevelsen av tillit fra andre til at en lærer av

---

<sup>108</sup> Yalom 2011: 277

<sup>109</sup> Schnell 2010

<sup>110</sup> Frankl 1969: 41

<sup>111</sup> Schnell 2010:356

<sup>112</sup> Schnell 2009:488

sine feil, greier seg gjennom prøving og feiling og til at en mestrer livet, som noe av det viktigste for ungdommen i selvstendigjøringen.<sup>113</sup> Gjennom både støtte og utfordringer fra lærere og medelever i prøving, feiling og mestring, ser det ut til at elevene opplever en slik tillit til at de kan mestre.

En avgjørende faktor for elevenes høye grad av mestring og også evne og vilje til å ta utfordringer, er nettopp rammene rundt, altså miljøet det foregår i. I dette understrekes verdien i å holde selvaktualisering sammen med selvtranscendering, og Frankls poeng om at nytelse og lykke ikke kan jages.<sup>114</sup> For at mestringen både skal skje og at den skal oppleves bedre, er nettopp fellesskapet en viktig faktor i det. Her er det ikke selve prestasjonen som står i fokus. Det er ikke å lykkes med det en prøver på eller det å bli god sosialt som er målet i seg selv. Fokuset er heller på at en går sammen inn i utfordringene, at en har det gøy og lærer. En skaper et godt miljø sammen. Elevene blir realisert ved at de har en meningsfull hverdag. Dette innebærer blant annet gode relasjoner, å følge interesser og lære, oppleve å skape seg selv, å bry seg om andre, være fellesskap. Elevene ankommer ikke skolen med mål om å bli enere i verden. De kommer for å gjøre noe de liker, og dette gjør de sammen. Kontrasten til prestasjonsjaget, stresset og perfektjonismen ungdommene ifølge Ungdata ser ut til å oppleve ellers i samfunnet, er stor. For ungdom som tidligere har hatt det vanskelig med å komme inn i et sosialt miljø eller ikke har opplevd at de har mestret og fått til det andre har fått til, er det nok en lettelse å komme et sted hvor konkurransen ikke nødvendigvis er det viktigste. Hvor fokuset heller er på at en bygger hverandre opp og går inn i det nye sammen.

Men så er det de elevene som ikke opplever å mestre noe på skolen. Både de som ikke opplever å få den bekreftelsen de trenger på prestasjonene sine og de som opplever den sosiale settingen som en kamp om oppmerksomheten. Jeg nevnte i resultatkapitlet min bekymring for at det store fokuset på relasjoner og det sosiale kan føre til at også relasjonene blir en prestasjon, og at en manglende mestringsfølelse her kan gå mer utover selvfølelsen enn selvtilliten. Kanskje forsterkes dette også når det tydelig er så mye fellesskap i mestringen. At elevene gir uttrykk for å mestre sammen og støtte hverandre i dette, kan stenge ute de som

---

<sup>113</sup> Øiestad 2014

<sup>114</sup> Frankl 1969:33

ikke kjenner på mestringen. At miljøet i tillegg er så tett gjør kanskje nederlaget enda større. Det kan bli en vanskelig ekskluderende faktor.

#### **5.2.4 Når den gode forandringen uteblir**

Som det kommer fram av det empiriske materialet er det flere av elevene som tydelig ikke har den samme opplevelsen på skolen som de andre når det gjelder personlig utvikling og opplevelse av seg selv og andre. Noen av disse ser ut til å ha et uproblematisk forhold til opplevelsen av seg selv og andre. Men så er det de som tydelig ikke trives på skolen og i miljøet eller som er skuffet over hvordan året er blitt, hvordan de er blitt mottatt på skolen og over manglende endring i eget selvbilde. Spørsmålet en må stille seg her er om dette er elevens egen feil eller om det er rammene på folkehøgskolen dette skyldes. Handler det om at elevene ikke er villige til å konfronteres med egen frihet og ansvarlighet i eget liv og selv gjøre den endringen som trengs? I følge både Yalom og Frankl kan det se slik ut, når Frankl understreker at det er opp til mennesket selv å oppfylle meningen det trekkes av<sup>115</sup> og med Yaloms store fokus på ansvaret og friheten mennesket har for selv å tilføre livet og tilværelsen mening.<sup>116</sup> For en kan si at opplevelsen elevene har av seg selv og hverandre og egen plass i miljøet er en del av og preges av elevens meningsramme. Denne meningsrammen blir enten bekreftet eller motbevist gjennom det de opplever. Om meningsrammene til eleven sier at de ikke passer inn vil ubehaget ved de første ukene, i prosessen med å finne sin plass i miljøet, forsterke dette. I et tett miljø er det kanskje enda lettere å sammenligne seg med andre. Om de forteller seg selv at de ikke er god nok, vil et for stort press på deres eget ansvar for seg selv i situasjonen, i tillegg til opplevelsen av ikke å finne plassen sin i miljøet og at forventningene til året ikke innfris, kanskje forsterke opplevelsen av seg selv som mislykket.

Nettopp her ser jeg en svakhet ved at Frankl og Yalom i så stor grad overlater ansvaret for meningsskaping til enkeltmennesket. For i et samfunn der ungdommer sliter seg ut for å bli perfekte versjoner av seg selv, kan et entydig fokus på dette bli skummelt. Å bli presset for hardt på ansvaret for eget liv på feil tidspunkt kan gjøre vondt verre. I noen utviklingsfaser er det helt nødvendig med tilstrekkelig støtte for at en skal føle seg møtt og blomstre. Øiestad understreker at selv om ungdom beveger seg mot selvstendighet er enda ikke evnen til å sette

---

<sup>115</sup> Frankl 1969

<sup>116</sup> Yalom 2011

grenser for seg selv ferdig utviklet. De er avhengige av en trygg havn og varm støtte i selvstendigjøringen.<sup>117</sup>

Nå er det mye som ligger til rette for en god balanse mellom støtte og utfordring på folkehøgskolen. Elevene sier at folkehøgskoleåret i stor grad utfordrer dem på mange måter og mange områder, men at de sammen med dette opplever mye støtte. De fremhever for eksempel det at det er lov å feile som en viktig del av deres mestringsopplevelser og lyst til å ta utfordringer. Denne balansen ser ut til å fungere for de fleste av elevene. For mange vil nok også erkjennelsen av eget ansvar komme etter hvert, og det er ikke sikkert det er så farlig å leve med ubehag en stund. Men opplevelsen disse elevene har av folkehøgskolemiljøet kan også fortelle noe om hvordan meningsrammene våre former vår opplevelse av situasjonen og evne til å leve i den og få et sant og godt bilde av oss selv og andre. Kanskje sier det like mye om nødvendigheten av å bli møtt og utfordret på riktig måte og riktig sted som det enkelte menneskes evne til å finne eller skape mening og erkjenne ansvar for eget liv. Det er en utfordring til skolen og miljøet på skolen om i enda større grad å møte den enkelte der de er og i deres erfaring av å ikke høre til, selv om dette ikke er en erfaring som preger størstedelen av elevmassen. Dette er nok særlig viktig i et miljø som er så tett som folkehøgskolens. Å føle seg utenfor her kan oppleves ekstra ensomt når resten av miljøet er så sammensveiset og elevene bruker så mye tid sammen. Når så mange ser ut til å ha det bra blir fallhøyden enda større.

### **5.3 Selvtranscendering**

#### ***5.3.1 Støttende miljø - selvtranscendering som viktig faktor***

Frankl skriver at eksistensen vakler om den ikke har en sterk idé eller et sterkt ideal å holde seg til.<sup>118</sup> Den bærende idéen jeg synes å se i folkehøgskolemiljøet ligger i fellesskapet. Her lever idealet om et tett og trygt samfunn hvor alle har en plass og er like viktige, hvor alle føler seg sett og bekreftet, og hvor alle har det bra og tør å være seg selv fullt ut. Dette er meningsrammen som legger grunnlaget for verdiene som råder i miljøet. Det råder en stor lojalitet til miljøet, en begeistring for miljøet og en vektlegging av et støttende miljø. Dette viser seg særlig gjennom bruken av inkludering som et verktøy for å bekrefte hverandre og å føle seg bekreftet. Deltakelse skaper en følelse av tilhørighet, og det å inkludere andre

---

<sup>117</sup> Øiestad 2014

<sup>118</sup> Frankl 1969: 45

oppleves meningsfullt fordi en vet hva det betyr å bli inkludert i det en gjør. Å bety noe, å være viktig for andre og å oppleve at en har en plass og viktig del i miljøet ser ut til å ha stor betydning for elevene. Anerkjennelsen i å være inkludert og dele opplevelser med andre er noe som kan skape denne følelsen. Et punkt Yalom trekker fram når han skriver om ansvarserkjennelse i gruppeterapi er at medlemmene i gruppen gjennom å oppdage den enkeltes betydning for gruppens ivaretagelse og fungering, kan de også erkjenne egen betydning på andre områder i livet.<sup>119</sup> Ved å ha en plass i miljøet kan elevene oppleve seg som betydningsfulle. De opplever å få være noe for noen.

### **5.3.2 Interesse og omsorg**

Mye av den personlige utviklingen elevene nevner handler om å fungere i et sosialt fellesskap og i forhold til andre mennesker. Her lever en oppriktig interesse for hverandres beste, og en oppmuntring av det gode i hverandre. Dette fokuset på et godt fellesskap, trygge relasjoner og det å bygge opp hverandre tror jeg er helt nødvendig for miljøet på folkehøgskolen. Jeg tror ikke miljøet hadde vært slik om fokuset hadde vært på den enkeltes utvikling og selvutfoldelse. Som Yalom sier, må grunnsubstansen i et godt mellommenneskelig forhold være engasjement i den andres væren.<sup>120</sup> Det ser jeg i høyeste grad hos elevene på folkehøgskolen. Miljøet formes av det viktige fokuset på samhold og fellesskap og elevenes engasjement for hverandre. Samtidig gir dette fellesskapet rom for utfoldelse og det gir trygghet nok til å tørre å strekke seg utenfor seg selv.

Ifølge Øiestad er det viktigste i ungdoms selvstendighetsutvikling å oppleve varm støtte fra foreldrene. Slik utvikler de autonomi og erfarer det samtidig naturlig å være avhengige av andre mennesker, sier hun.<sup>121</sup> Elevene på folkehøgskolen opplever varm støtte både fra medelever og lærere, og dette tenker jeg kan ha den samme virkningen. En positiv selvopplevelse hos elevene ser ut til å styrkes gjennom å oppleve varm støtte på egen personlighet fra de andre på skolen. Gjennom en oppriktig omsorg for hverandre opplever også elevene mening. Denne omsorgen vekkes blant annet av at de blir kjent med hverandre. Gjennom å bry seg om hverandre oppdager de også det unike med hver enkelt. Kanskje

---

<sup>119</sup> Yalom 2011: 287

<sup>120</sup> Ibid.: 438

<sup>121</sup> Øiestad 2014

stemmer det som Frankl sier, at «kjærligheten er den evne som gjør det mulig for mennesket å forstå et annet menneske nettopp der hvor det annet menneske er enestående»<sup>122</sup>.

## **5.4 Orden og struktur**

### **5.4.1 En annen type frihet**

*Engang var frihet ordet som brente i mitt sinn,  
de grenseløse vidder, den frie åpne vind.  
Nu beder jeg om grenser, et sted hvor jeg kan stå,  
hvor jeg kan verne livet, når fienden trenger på.<sup>123</sup>*

Unge voksne kan nok oppleve stor eksistensiell ensomhet når de flytter hjemmefra og innser at de må være sine egne «foreldre», at de er ansvarlige for seg selv. Folkehøgskoleelevene kommer inn i et miljø hvor de fleste opplever at sosiale strukturer de har vært en del av hjemme plutselig er borte. For mange oppleves dette som en frihet, men noen opplever dette skremmende. Folkehøgskoleelevens store fordel er at folkehøgskolen gir noen gitte rammer for elevenes utvikling. De har frihet, men likevel ikke helt uten grenser. I stedet for å stå helt alene i oppdagelsen av sin frihet og ansvarlighet, er elevene i et miljø som fanger opp, støtter og ikke minst tilrettelegger for både utvikling og det sosiale. Samtidig er det viktig at elevene har frihet til å utvikle seg, dette er noe det blir gitt rom for på skolen. De blir både utfordret og støttet på dette området. Folkehøgskolen hjelper elevene å sette grensene de ellers måtte funnet fram til selv. Disse grensene forsvinner når året er over, men i mellomtiden har elevene fått mulighet til å vokse i sitt ansvar for seg selv og bli kjent med egen frihet. Jeg ser videre på hvordan folkehøgskolen skaper gode grenser og rammer i elevenes utviklingsprosess.

### **5.4.2 Den gode forutsigbarheten**

Folkehøgskoleelevene beskriver ulike faktorer som har med forutsigbarhet og stabilitet som viktig for at de skal kjenne seg trygge i miljøet. De sier at det føles tryggere når de vet hva som kommer til å skje og hva som forventes av dem i situasjonen. Å være usikker på hvordan de andre reagerer eller hva som er greit å si eller gjøre skaper utrygghet. De fleste sier at de føler seg tryggest med de nærmeste vennene de har fått på skolen, og det er også da de tør helt å være seg selv. Når de vet hva de kan forvente av en situasjon og av de rundt seg, kan de

---

<sup>122</sup> Frankl 1969: 22

<sup>123</sup> Rosendal i Leine 1993

lettere ha tillit til situasjonen. I de nærmeste relasjonene vet elevene hvilke normer som råder fordi de kjenner hverandre så godt. Her vet de hva som er greit og ikke. At folkehøgskolemiljøet er så etablert og tydelig skaper også en viktig trygghet. Det er ganske tydelig hva som er akseptert oppførsel og hvilke verdier miljøet legger vekt på. Dette bekrefter også Yalom når han beskriver forutsigbarhet i form av sosiale normer som betingelse for sosial tillit og sammenheng. Disse normene uttrykker hvilke verdier fellesskapet bygger på, sier han.<sup>124</sup> Verdier letter ifølge Frankl menneskets søken etter mening, for det gir noen normer og handlingsmønstre å gå etter.<sup>125</sup> Skolens rammer og normene miljøet sammen skaper forteller både om et verdisett for miljøet, og de legger føringer for hvordan fellesskapet skal fungere sammen og den enkelte skal behandles. Dette tenker jeg sparer elevene for mye usikkerhet og jeg tror det også gjør miljøet avslappet. Her ser det ikke ut til at det er noen krav en må oppnå for å være god nok for miljøet, i motsetning til inntrykket jeg får når jeg leser om den prestasjonsorienterte ungdomsgenerasjonen i Ungdata. Flere elever beskriver de første ukene som vanskelige og en periode preget av usikkerhet. Kanskje handler dette om at de ennå ikke var sikre på normene for dette fellesskapet.

En verdi skolen ser ut til å vektlegge er tydelig tilstedeværelse. Lærere og stipendiater er tydelig tilstede for elevene, både ved å utfordre dem, sette grenser og gi støtte. Jeg nevnte i teorikapitlet at lærere og stipendiater på folkehøgskolen kan sammenlignes med terapeuten i en terapigruppe i hans ansvar for å etablere et sosialt system i gruppen.<sup>126</sup> Særlig stipendiatene blir trukket fram som viktige i begynnelsen av skoleåret ved at de har ansvar for sosiale arrangementer som rister elevene sammen. De er også kunnskapsbærere fra fjoråret, vet hvordan det er å være elev på skolen og er kjent med skolens verdier og normer. Lærere blir berømmet for sin tilstedeværelse og sitt engasjement for elevenes beste. Både lærere og stipendiater har også tydelige omsorgsfunksjoner ved at de følger opp enkeltelever og fanger opp elever som ikke trives. Dette er med å sette gode og trygge rammer for det sosiale miljøet, som kan sikre at elevene blir ivaretatt og som påvirker hvilke verdier og normer som skal prege miljøet.

---

<sup>124</sup> Yalom 2011: 268

<sup>125</sup> Frankl 1969: 49

<sup>126</sup> Jf.kap. 4.5.3



Ifølge Frankl kan mening være et uttrykk for tilknytning til noe annet, siden vi, ifølge hans syn på mening, strekker oss mot meninger som er noe annet enn oss selv. Meningen vi holder for sann for vårt liv er ikke bare uttrykk for oss selv, men for hva vi vi tilhøre.<sup>127</sup> Tilværelsen på folkehøgskolen rammes inn av et felles sett med meninger om hvordan miljøet på skolen bør være. Elevene kan kjenne på tilhørighet ved å holde fast ved meningen som er felles i miljøet, og felles opplevelser og det å fortelle om dem senere kan være et uttrykk for en tilhørighet til miljøet og skolen. Slik kan skolen bli en slags trygg havn for elevene. Det er et miljø de kan kjenne en tilknytning til og med en mening, i form av normer og verdier, de kan kjenne seg igjen i. Øiestad skriver at mennesker aldri vokser fra behovet for tilknytning og behovet for å kunne lene oss til andre. Å ha en trygg havn er en viktig forutsetning for en god selvstendigjøringsprosess.<sup>128</sup>

#### ***5.4.3 Vår tids rastløshet – og folkehøgskoleårets hav av tid***

Owe Wikström skriver om hvordan vår kultur preges av konsum og at tingene våre, utseende og livsstil kan fungere som tegn på identitet. Han lurte på om en slik kultur skaper en lengsel etter fastere, tydeligere verdier. Vi mangler et tydelig ankerfeste og bærer på en grunnleggende sorg, mener han. Denne prøver vi å flykte fra ved å omgi oss med ting og ved å unngå langsomheten. Vi har det for travelt til å finne igjen de bærende verdiene. Wikström skylder dette på en manglende kontakt med Gud.<sup>129</sup> Yalom ville skyldt dette på vår frykt for eksistensiell isolasjon, og frykten for grunnløsheten. Konsekvensene er likevel de samme; vi bygger oss et vern mot frykten med ting og ved å haste gjennom livet. Dette minner også om det Schnells begrep eksistensiell likegyldighet. Også hun skriver om hvordan livets travelhet kan dekke over følelsen av overfladiskhet, og at dette skyldes lav forpliktelse til meningskilder.<sup>130</sup>

Samtidig, sier Wikström, blir våre sosiale kontaktflater flere, men også mindre. Vi møter flere men over kortere tidsrom og med mindre mangfold. De mange arenaene vi forholder oss til gjør oss fleksible og tilpasningsdyktige, men kan også føre til identitetsforvirring og et behov for å bli lagt merke til, og en manglende evne til dyp kontakt. Wikström understreker at vi

---

<sup>127</sup> Ibid.: 53

<sup>128</sup> Øiestad 2014

<sup>129</sup> Wikström 2002: 35-38

<sup>130</sup> Schnell 2010: 362-368

trenger tid og stabilitet for virkelig å bli kjent med andre, og mener mennesker nå har lært å ha lave forventninger til menneskelig kontakt og heller greie seg selv. Relasjoner medfører faren for å bli skuffet, og derfor er det tryggere å satse på seg selv. Han lurer på om mindre investering i andre mennesker gjør at vi også blir dårligere rustet til å bli dypt berørt av andre.<sup>131</sup>

På folkehøgskolen får elevene kanskje oppdage langsomheten igjen. Jeg har beskrevet tid som en viktig stabiliserende faktor for elevenes personlige utvikling gjennom året. Elevene understreker spesielt tid som en viktig faktor for å bli godt kjent med hverandre. Ved at de har et begrenset antall mennesker å forholde seg over så mye tid, må de kanskje la rastløsheten slippe og gi hverandre flere sjanser til å oppdage hverandre enn ellers. Ved å få mye tid til hverandre og å dyrke det som er viktig for dem, kan elevene etter hvert skrelle bort murene rundt seg og oppdage verdien i å bli kjent med hverandre som selvstendige mennesker og ikke som vern mot isolasjon og grunnløshet. De får muligheten til dype kjennskap til hverandre og dette vekker både oppriktig interesse og omsorg for hverandre. Gjennom å bry seg om hverandre øker forpliktelsen til meningskilden selvtranscendens. Flere av elevene sier også at de blir bedre kjent med seg selv gjennom å bli kjent med andre. Selvaktualisering kommer altså tydeligere fram. Siden det ifølge Schnell særlig er forpliktelsen til selvtranscendering og selvaktualisering som er lav for eksistensielt likegyldige kan dette bety at nettopp tid nok til å bli kjent med hverandre er en viktig faktor for å sette i gang en forandringsprosess.

## **5.5 Velvære og relasjoner**

### ***5.5.1 De sunne relasjonene***

Det er de nære relasjonene elevene i størst grad trekker fram i besvarelsene sine.

Vennskapene, fellesskapet, omsorgen for og tilliten til hverandre. Mange sier de har fått relasjoner på folkehøgskolen som ikke ligner andre relasjoner de har vært i. I dybde og i nærhet. For mange er det nok vennskapene som setter de dypeste sporene. Yalom, Fromm, Maslow og Buber understreker alle at sunne relasjoner forutsetter en viss modenhet, og at for at de skal gi vekst må de handle om å bygge hverandre opp. Jeg får inntrykk av at relasjonene mellom både elever og lærere er oppbyggende, og at det er et stort engasjement for hverandre. At elevene selv merker at de blir bygd opp av medelever virker også som en motivasjon til å gjengjelde dette. De snakker om vissheten av hvor godt de selv synes det er å bli tatt vare på

---

<sup>131</sup> Wikström 2002:39-40

som en motivasjon for å ta vare på andre. De opplever det godt å bli sett, inkludert, akseptert. Særlig Buber er redd for at en bevissthet på en selv i møtet med andre kan føre til at en glemmer den andres særegenhet.<sup>132</sup> Blant folkehøgskoleelevene virker likevel ikke dette som noe hinder for at forholdene er gode og sunne, eller at miljøet er godt å være i. Ved å tørre å være ærlige om at de trenger hverandre og trenger bekreftelse, opplever de å få mye tilbake. Elevene beskriver det også som positivt at andre åpner seg for dem, fordi det er en tillitserklæring. At en er bevisst på hva den andre kan gi en selv trenger ikke være noe hinder for at en møter den andre i sin helhet. Faren er vel om en utelukkende fokuserer på hva den andre kan gi og ikke hva en selv kan gi tilbake. Relasjonen må være gjensidig skal den være god, og jeg får inntrykk at relasjonene på folkehøgskolen stort sett er gjensidige.

Å inngå i likeverdige relasjoner til andre er ifølge Øiestad en del av voksenlivet. Å være i stand til dette forutsetter erfaringen av å ha blitt mottatt følelsesmessig hos noen, og erfaring med å koble seg på og avgrense seg.<sup>133</sup> I relasjonene elevene står i på skolen ser det ut som at de føler seg mottatt, spesielt i den store åpenheten overfor hverandre de beskriver. Skolens sosiale miljø blir også en øvelse i å koble seg på og avgrense seg i at det både er ulike sosiale arenaer å velge mellom og at de alltid er tilgjengelige for hverandre. De blir tvunget til å ta initiativ og selv velge hvor de vil bruke tiden sin, men samtidig lære å sette grenser for seg selv i et miljø hvor en alltid har muligheten til å være sosial.

### **5.5.1 Rom for meg - selvaksept**

Vissheten om bekreftelse ser for elevene ut til å føre til selvaksept. De tør å slippe seg mer løs og de tør å vise mer av seg selv og et ærligere seg selv. Det ser ut til at de har blitt sikrere på *at jeg er god nok som jeg er, for jeg blir mottatt som jeg er*. Flere av elevene understreker friheten i å slippe å holde en maske eller fasade oppe. De opplever at det er greit å ha dårlige dager og det er greit å være ærlig om hvem en er og vil være. De tør å være annerledes og ser også ut til å omfavne hverandres særegenhet og annerledeshet. Elevene har lært å sette pris på mangfold og å finne ut hvem de vil være framfor å prøve å være som alle andre. Yalom skriver nettopp om det å være i kontakt med seg selv i forhold til behovet for å passe inn. Konformitet, streben etter å være som alle andre, undergraver personlighetens ønsker, mener Yalom. Han understreker også at det er «den indre styrken, følelsen av personlig egenverd og

---

<sup>132</sup> Yalom 2011: 428-429

<sup>133</sup> Øiestad 2014

en solid identitet»<sup>134</sup> som er de avgjørende faktorene for at vi ikke bruker alle fluktmuligheter vi kan bort fra ansvaret, friheten og isolasjonen.

Gjennom året har elevene oppdaget verdien i å dele og snakke om egne og andres følelser. Mange sier at de setter pris på «følelsessamtalene» og nærheten til medelever og lærere. At det fra begynnelsen blir oppfordret til å være sårbar, ærlig og åpen fra skolens side ser ut til å skape et miljø som kan romme dette og inspirerer elevene til å slippe masken. I det hele tatt er sårbarheten, ærligheten og åpenheten noe av det elevene ser ut til å sette størst pris på og vokse mest på. Øiestad mener selvfølelsen vinner på at en føler seg sett og bekreftet der en er i livet og i det som opptar en.<sup>135</sup> At andre er interessert i å høre hvordan en føler seg, kan være en slik viktig bekreftelse. Elevene sitter igjen med en følelse av at de kan rommes og møtes også der de føler seg svakest. Dette er et spark mot virkeligheten Ungdata speiler, hvor mye kan se ut til å handle om å gjøre det bra og være feilfri.

Ved at de har lov til å snakke om følelser kommer de også i kontakt med egne følelser. Om det er slik som Yalom sier, at følelsene skaper ønsket, og at det å erkjenne og uttrykke egne følelser er begynnelsen på forandingsprosessen,<sup>136</sup> er dette altså et viktig steg i ungdommenes utvikling. Ved å komme i kontakt med og tørre å uttrykke egne følelser tror jeg uansett at elevene også kommer mer i kontakt med seg selv. Øiestads forståelse av selvfølelse understreker nettopp dette. Ifølge henne handler selvfølelse om «å kunne handle utad, i tråd med sin egen indre tilstand»<sup>137</sup>. Det handler altså om et samsvar mellom hvem du tenker du er og hvordan du oppfører deg og handler. Dette forutsetter kjennskap til en selv og egne følelser. I Øiestads definisjon står det også at god selvfølelse er å «gi det du føler, en plass sammen med andre mennesker».<sup>138</sup> At folkehøgskoleelevene opplever at det blir gitt rom for følelsene sine gir dem en opplevelse av at det er rom for dem. Dette gir grunnlag for selvaksept. De gir rom for seg selv.

---

<sup>134</sup> Yalom 2011:439

<sup>135</sup> Øiestad 2014

<sup>136</sup> Yalom 2011: 362

<sup>137</sup> Øiestad 2014

<sup>138</sup> Ibid.

## 6. KONKLUSJON

Hensikten med denne avhandlingen har vært å finne hva som kjennetegner folkehøgskole som et særegent sted for personlig utvikling, og avhandlingen har forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvilke rammer tilbyr folkehøgskolens sosiale miljø for ungdommers personlige utvikling i opplevelsen av seg selv og andre?*

Dette spørsmålet har jeg forsøkt å svare på ved å både beskrive hvordan elevene opplever seg selv, andre og det sosiale miljøet i sin skolehverdag, hvordan mening og meningsskapning kan påvirke et menneskes opplevelse av seg selv og andre, og tilslutt ved å drøfte folkehøgskolen som ramme for meningsskapning og personlig utvikling. Videre kommer en kort oppsummering og til slutt litt om hva diakoniens inkluderende fellesskap kan lære av folkehøgskolene.

### 6.1 Ett år kan forandre mye

De fleste elevene ved Molde folkehøgskole kan fortelle om store endringer i deres opplevelse av seg selv og andre. De opplever seg sett og bekreftet på andre områder i livet enn før. Relasjoner virker viktigere enn prestasjoner, og ved å bli kjent med et mangfold av mennesker lærer de også å like sin egen særegenhet. Elevene opplever også mye mestring på flere områder, men da fokuset er på å ta utfordringer sammen og ikke på å lykkes eller bli best i noe, blir ikke konkurransen så stor. Det er fellesskapet og relasjonene som står i fokus.

Gjennom å få en ny start har elevene innsett sin frihet og sitt ansvar for å selv ta valgene som definerer dem. De har blitt mer selvstendige og autonome mennesker. Støtten og omsorgen de får fra medelever og lærere i miljøet bidrar til at denne prosessen kan bli mindre skremmende. Folkehøgskolens tydelige rammer gir elevene en stabil hverdag som gjør dem trygge på hva som forventes av dem og hva de kan forvente. Ved at miljøet er så tett og stabilt ser det ut til at det for de fleste ikke oppleves som at det er noen koder å knekke og følge for å bli akseptert som en del av miljøet. Dette skaper også en følelse av tilhørighet, en trygg havn å forholde seg til.

Ved at de oppfordres til ærlighet, sårbarhet og åpenhet, og ved at de bygger nære relasjoner til de andre elevene med plass for de dype samtalene, kommer elevene i kontakt med egne følelser. Opplevelsen av at det er rom for følelsene deres og deres særegenhet gjør at elevene også lærer å romme seg selv og akseptere seg selv. De lærer å stå trygge i sitt og kan slippe

unna konformiteten, altså behovet for å være som alle andre. De trenger ikke lengre strebe etter det perfekte, for det finnes ingen standard for det perfekte. De oppdager å få bekreftelse når de er ærlige om hvem de er og hvordan de har det, og at de oppdager at de er god nok som de er. Da kan de også møte andre med en holdning om at andre er god nok.

## **6.2 Et fellesskap kan forandre mye**

*Hva kan vi lære av folkehøgskolene? Diakonien inkluderende fellesskap i møte med ungdoms meningsskapende prosesser og personlige utvikling*

Jeg gikk inn i dette prosjektet med et håp om å lære noe om hvordan et fellesskap kan skape gode rammer for ungdoms personlige utvikling. Det viktigste jeg ser er at ungdommene på folkehøgskolen opplever at det er rom for dem. Ved at interessene deres blir tatt på alvor, ved at de har lov til å feile, ved at de blir vist tillit til å ta ansvar for seg selv. De blir støttet og opplever at andre tror på dem. De får mye tid til å bli kjent med hverandre. Ikke minst blir de rommet også der de føler seg svakest, i sin sårbarhet og når de slipper masken og viser et ærlig bilde av seg selv. Dette er det viktigste diakonien kan lære av folkehøgskolene.

Ved å ansvarliggjøre mennesker, innenfor trygge rammer, bygger en trygge og modne mennesker. De trenger å bli utfordret på å erkjenne og akseptere sitt ansvar for seg og eget liv, bevisstgjøres på friheten de har som mennesker, men samtidig støttes og beskyttes gjennom prosessen. Ved å bli bevisst sin frihet og sitt ansvar kan de få mulighet til å leve et liv de selv opplever som meningsfullt. Ved å bli bekreftet og rommet kan de oppleve seg selv som betydningsfulle i sin særegenhet og lære å romme andre i deres særegenhet.

Sitatet fra Det lutherske verdensforbund jeg brukte i innledningskapitlet beskriver dette fint, og jeg lar det stå som avslutning for denne avhandlingen:

*Diakonien kan bare leve opp til sitt kall og spille en aktiv rolle i forvandlingsprosesser som kan forme en bedre framtid, når den respekterer hvert enkelt menneskes unike gaver, menneskelige verdighet og daglige erfaring. Alle mennesker bør få mulighet til ikke bare å fortelle sin historie, men også til å bli hørt og verdsatt av andre. Bare da kan alle spille en aktiv rolle i å skape en bedre framtid og forvandlingsprosesser komme i gang.*<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> Det lutherske verdensforbund 2009: 12-13

## KILDELISTE

- Baumeister, Roy F.: *Meanings of life*. New York: The Guilford Press, 1991.
- Bryman, Alan: *Social research methods*. 4.utg. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Buber, Martin: *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene, 2003.
- Danbolt, Lars Johan: «Hva er religionspsykologi? Begrepsavklaringer i en nordisk kontekst» i Danbolt m.fl (red.): *Religionspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Den norske kirke: *Plan for diakoni i Den norske kirke*. Oslo: Kirkerådet, 2008.
- Det lutherske verdensforbund: *Diakoni i kontekst: Forvandling, forsoning, myndiggjøring*. Det lutherske verdensforbund, 2009.
- Folkehøgskolene: «Hvorfor folkehøgskole?». *Folkehøgskolenes nettsider*. Lest 13.04.15.  
<http://www.folkehogskole.no/hvorfor-folkehogskole>
- [Folkehøgskolene: «Historien». \*Folkehøgskolenes nettsider\*. Lest 04.05.15.  
http://www.folkehogskole.no/historie](http://www.folkehogskole.no/historie)
- Frankl, Viktor E.: *Vilje til mening. Hvordan kan nedbrutte og utilfredse mennesker finne ny mening med livet?* Oslo: Gyldendal, 1969.
- Kongsberg, Freddy: «Best igjen: Norges mest fornøyde elever». *Folkehøgskolenes nettsider*. Lest 04.05.15. [http://www.folkehogskole.no/index.php?page\\_id=9676](http://www.folkehogskole.no/index.php?page_id=9676)
- Kunnskapsdepartementet: «Det psykososiale miljøet». *Regjeringens nettsider*. Lest 04.05.15.  
[https://www.regjeringen.no/nb/dokument/dep/kd/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3/id437839/](https://www.regjeringen.no/nb/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3/id437839/)
- [Lövgren, Johan: \*Tro i praksis. Respekt, fellesskap, læring\*. Oslo: IKO-forlaget, 2014.](http://www.iko-forlaget.no/tro-i-praksis-respekt-fellesskap-laring)
- Malterud, Kirsti: *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.
- Malterud, Kirsti: *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.

Molde Folkehøgskole. «Om Molde Folkehøgskole». *Molde Folkehøgskoles nettsider*. Lest 04.05.15. <http://molde.fhs.no/om-skolen/>

NFBIB: «Definisjon på innemiljø». *NFBIBs nettsider*. 10.02.10.

[http://www.innemiljo.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=59:definisjon-pa-innemiljo&catid=32:innemiljo&Itemid=46](http://www.innemiljo.net/index.php?option=com_content&view=article&id=59:definisjon-pa-innemiljo&catid=32:innemiljo&Itemid=46)

NOVA: *Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA Rapport 10/14*. Oslo: NOVA, 2014.

Ohrem, Sigurd og Odd Haddal (red.): *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm, 2011.

Repstad, Pål: *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2007.

Rosendal, Jens i Leine, Morten: *En bro mellom drøm og virkelighet*. Gvarv: Sagavoll folkehøyskole, 1993.

Schnell, Tatjana: «The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being». *The Journal of Positive Psychology*. Routledge, 2009.

Schnell, Tatjana: «Existential indifference: another quality of meaning in life». *Journal of Humanistic Psychology*. AHP, 2010.

Sørensen, Torgeir, Lars Lien, Anne Landheim og Lars Danbolt: “Meaning-Making, Religiousness and Spirituality in Religiously Founded Substance Misuse Services – A Qualitative Study of Staff and Patients’ Experiences”. *Religions*. MDPI, 2015.

Tiller, Tom: *Læringskoden. Fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm, 2014.

Wibeck, Victoria: «Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier» i Fangen og Sællerberg (red.): *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2011.

Wikström, Owe: *Leve langsomt. Eller faren ved å kjøre moped gjennom Louvre*. Kjeller: Genesis forlag, 2002

Yalom, Irvin D.: *Religion og psykiatri*. Oslo: Arneberg forlag, 2007.



Yalom, Irvin D.: *Eksistensiell psykoterapi*. Oslo: Arneberg forlag, 2011.

Øiestad, Guro: «Tenåringers søken etter selvstendighet». *Scandinavian Psychologist*.

05.04.2014. <http://psykologisk.no/2014/04/tenaringers-soken-etter-selvstendighet/view-all/>