

## KAPITTEL 12

# Hvordan teorisere en fange? Fengslet som sosiologisk læringsanstalt

Johan Fredrik Rye

Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** Since 2008, masters' students in sociology at the Department of Sociology and Political Science at Norwegian University of Science and Technology have used the prisons in Trondheim as an alternative arena for learning. Through excursions, interviews with prisoners and fieldwork, students gain first-hand knowledge of local prisons, their officers and inmates. This chapter discusses how the prison can be a good educational arena to learn about crime and punishment and for developing students' general social theoretical capacities. The starting point of this discussion is a critical theory of learning that highlights the tension between theory and practice in teaching in higher education, as well as sociologist Michael Burawoy's (2013) criticism of the way the discipline of sociology disseminates theory. A central conclusion is that more practice-oriented forms of teaching may contribute to increasing students' learning outcomes in at least six ways: Students develop a more nuanced understanding of sociological theories; they attain better empirical insight into social phenomena, and they get a productive basis for conducting independent research projects. Further, excursions to prisons contribute to establishing productive communities for practice and professional identity. They create motivation for continuous studies and give students an understanding of the field of practice where their sociological knowledge is useful.

**Keywords:** Burawoy, didactics, sociology of knowledge, teaching theory, sociology

**Sammendrag:** Siden 2008 har masterstudenter ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, brukt Trondheims fengsler som alternativ studie- og læringsarena. Gjennom ekskursjoner, fangeintervjuer og feltarbeid har de fått førstehånds kjennskap til de lokale fengslene og deres ansatte og fanger. Kapitlet diskuterer hvordan fengslet kan være gode sosiologiske læringssteder for å lære om kriminalitet og straff, men også for å utvikle studentens generelle samfunnsteoretiske kapasiteter. Utgangspunktet for diskusjonene er henholdsvis kritisk læringsteori om spenningen mellom teori og praksis i undervisning i høyere utdanning, og den amerikanske sosiologen Michael Burawoys (2013) kritikk av sosiologidisiplinens teoriformidling. En sentral konklusjon er at mer praksisnære undervisningsformer kan bidra til å øke studentenes læringsutbytte på minst seks måter: Studentene utvikler en mer nyansert forståelse av sosiologiske teorier, de får bedre empirisk forståelse av samfunnsfenomener, og de får et produktivt utgangspunkt for å gjennomføre egne, selvstendige forskningsoppgaver. Videre bidrar feltkursjoner til at det etableres produktive

Sitering av denne artikkelen: Rye, J.F. (2018). Hvordan teorisere en fange? Fengslet som sosiologisk læringsanstalt. I J.F. Rye & I.R. Lundeberg (red), *Fengslende sosiologi. Makt, straff og identitet i Trondheims fengsler* (Kap 12, s. 265–290). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.41.ch12>  
Lisens: CC BY-NC 4.0

praksisfellesskap og faglig identitet, de skaper studiemotivasjon, og de gir studentene en forståelse av praksisfelt der deres sosiologiske kunnskaper kommer til nytte.

**Nøkkelord:** Burawoy, didaktikk, kunnskapssosiologi, teoriundervisning, sosiologi

## 1. Fra teoriprat til teoretisk praksis

De samfunnsvitenskapelige disiplinutdanningene på universiteter og høyskoler er *teoretiske* utdanningsløp. Studentene skal føres inn i disiplinenes sentrale perspektiver, teorier, begreper og metoder. De får teoretiske kunnskaper om den sosiale virkeligheten som utforskes, og kjennskap til metodologier og metoder som ligger til grunn for kunnskapsproduksjonen. Vitenskapelige tekster – pensum – er studentenes viktigste arbeidsredskap. Auditorier, lesesaler og biblioteker representerer de sentrale arenaene i en students hverdag. Selv skriver studentene egne akademiske tekster, som de så vurderes ut fra. Semesteroppgaven er det prototypiske produktet av studentenes strev, og bachelor- og masteroppgavene er utdanningsløpets svenneprøve.

De samfunnsvitenskapelige fagene kritiseres imidlertid ofte som overdrevent teoretiske og virkelighetsfjerne. Mange studenter sliter med å kjenne seg igjen i og forstå det teoretiske pensumet, eller de ser ikke relevansen av teoriene. Ikke minst er dette tydelig på de sosiologiske utdanningsprogrammene, som det handler om i dette kapitlet. For mange sosiologistudenter er det for eksempel vanskelig å finne samtidsrelevans i Webers, Durkheims og Marx' mer enn hundre år gamle – og til dels lite tilgjengelige – tekster. Hva er egentlig bruksnyttene av Webers utlegninger av den protestantiske etikken og kapitalismens ånd (2005 [1905]), Durkheims statistiske studier av selvmordsrater i de tyske delstatene på 1800-tallet (2000 [1897]) eller Marx' oppfordring til proleterer i alle land om å kaste sine lenker (1984[1848])?

Også moderne teoretiske bidrag lider ofte samme skjebne og utdefineres av mange studenter, som i beste fall pugger seg gjennom pensumbøkene for å kunne reprodusere stoffet på eksamen. Den franske samfunnsfilosofen Michel Foucault (1926–1984), som jeg kommer tilbake til senere i bokkapitlet, er blant de aller mest leste og siterte innen humaniora og samfunnsvitenskap (Eliassen, 2016). Hans arbeider er spesielt relevant

for fengselssosiologiske studier gjennom boka *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie* (1999[1975]). Foucaults tekster er imidlertid også blant de mer vanskelig tilgjengelige og ofte en kilde til frustrasjon, irritasjon og faglig kjedsomhet blant sosiologistudentene, også for dem som studerer strafferettsinstitusjonene og skulle være mer enn middels motakelig for hans banebrytende teorier.

De teoritrotte studentene får støtte fra Ottar Brox, som selv har status som klassiker og nestor i norsk samfunnsvitenskap. Han er svært skeptisk til hvordan de eldste klassiske samfunnsteorikerne formidles omkring på landets høyere læresteder. Brox skriver at det kanskje er «en sunn og riktig reaksjon at vi sovner etter å ha lest 3 sider av *Das Kapital*, for ikke å snakke om *Wirtschaft und Gesellschaft*!» (2002, upag.).<sup>1</sup>

Resultatet av den overdrevent virkelighetsfjerne teoriundervisningen er ofte svekket motivasjon, og dermed gjerne også dysfunksjonelle studierutiner. Å lese tekster som man ikke forstår – og enda verre, kanskje heller ikke ser relevansen av –, har liten læringsverdi. Teoretiske kunnskaper blir objektivisert, uten forankring i studentenes hverdag, og noe som de ikke utvikler et aktivt forhold til. Teoriene blir livløse relikvier uten relevans for samtiden og studentenes virkelighet. Dermed får de kommende samfunnsviterne heller ikke tilegnet seg de teoretiske kunnskapene som skisseres i studieplanenes læringsmål. Noen hopper kanskje også av studiene og bidrar til frafallsstatistikken i høyere utdanning.

## 1.1. Strategier for bedre læring

Det finnes strategier for å motvirke teoritretthet blant studentene. Gode forelesninger med engasjerte og kunnskapsrike forelesere gjør selvsagt pensum mer tilgjengelig og studentene mer motiverte. Klare eksempler fra foreleseren gir forståelse. Mer dialogbaserte undervisningsprinsipper bidrar til å aktivisere studentene. Mer gruppearbeid og dynamiske arbeidsformer stimulerer både læringsglede og -utbytte. Mange forelesere satser også på forskjellige former for teknologiserte undervisningsformer, som quizer og kahoot-er, eller de tar i bruk audiovisuelle hjelpemidler (mer avansert bruk av power point / prezi, filmer, podkaster m.m.).

Universitetene utarbeider også institusjonelle handlingsplaner for bedre læringsmiljø (Aduarup og Stensaker, 2017).

Lærings- og undervisningsformen på universiteter og høyskoler får dessuten også stor oppmerksomhet i nasjonale fora utenfor selve lærestedene. I den siste stortingsmeldingen om høyere utdanning, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, understrekes behovet for å prøve ut nye undervisningsformer som kan skape større engasjement og dermed læring blant studentene (Meld. St. 16 (2016–2017)). Det legges imidlertid først og fremst vekt på *hvordan* studentene undervises (form), og mindre på *hva* det undervises i (innhold). Aduarup og Stensaker peker på at de «administrative» og «akademiske» aspektene ved læringsprosessene ofte ikke sees i sammenheng. Universitetene har

decoupled their work on developing learning environments, where issues related to technology development, infrastructure and learning spaces seem to be dealt with quite separately from ‘academic’ development projects. (2017: 9)

Aduarup og Stensaker mener en slik arbeidsdeling er uheldig. Nye undervisningsformer trenger faglig forankring. I kapitlet skal jeg derfor presentere refleksjoner fra et didaktisk utviklingsprosjekt som eksplisitt er forankret i faglige (akademiske) motiverte undervisnings- og læringsprosesser. Ut fra kunnskapsteoretiske perspektiver på relasjonene mellom teori, praksis og læring, diskuterer jeg hvordan teoretiske kunnskaper kan formidles bedre til studentene ved hjelp av å gjennomføre (deler av) teoriundervisningen utenfor campus.

## 1.2. Sosiologisk teori som case

Som eksempel diskuterer jeg teoriundervisningen i den sosiologiske disiplinen. Sosiologifaget er – og må nødvendigvis være – grunnleggende teoretisk innrettet. Det er ingen løsning å av-teorisere faget, for eksempel gjennom å konsentrere seg om empiriske «fakta» og beskrivelser av samfunnsfenomener. Disiplinens hensikt er å gi fortolkninger og forklaring på sosiale fenomener, og det krever teoretiske kapasiteter. Som Brox (2002) argumenterer, er det imidlertid utforskningen av teoretikerens *verktøykasser* – ikke deres substantive teorier – som først og fremst

har relevans for dagens studenter. Hvordan kan teoriene anvendes, som praktiske verktøyer, i analyser av vår sosiale samtid? Hva er deres bruksverdi? Og hvordan kan man bruke dem mest mulig konstruktivt?

I bokkapitlet diskuterer jeg «praksisorientert teoriundervisning» som en didaktisk strategi som svarer til Brox' etterlysning av mer anvendt formidling av teoretiske kunnskaper innen samfunnsvitenskapene. Det konkrete utgangspunktet er et flerårig utviklingsprosjekt ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU, der jeg har brukt fengsler som en supplerende praksisorientert læringsarena i den teoretiske sosiologiundervisningen. Jeg presenterer prosjektet ut fra følgende problemstilling: Hvordan kan praksisorienterte didaktiske strategier bidra til studentenes kritiske og reflekterte forhold til sosiologisk teori? Først skal jeg imidlertid skissere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for prosjektet, og analysene som presenteres.

## 2. Teori og praksis – teoretiske perspektiver

Problematiseringer av forholdet mellom praksis og teori – liv og lære – har lange tradisjoner innen samfunnsvitenskapene. Det representerer også en sentral kunnskapsteoretisk debatt. Finnes det kunnskap løsrevet fra praksis? Jeg skal her dra vekslers på tre sentrale perspektiver som har inspirert arbeidet med å utvikle mer praksisorienterte strategier for den sosiologiske teoriundervisningen.

Et viktig kunnskapsteoretiske startpunkt er Marx' problematisering av relasjonen mellom kunnskap og praksisfeltet. Han avviste filosofiens dikotomiske forståelse av forholdet, der kunnskap gis en privilegert status. Han mente skillet var galt (deskriptivt), men også skadelig (normativt), ettersom det bidrar til å opprettholde undertrykkelsen av arbeiderklassen. Kunnskap skaper bevissthet og har med nødvendighet praktiske implikasjoner: Først når arbeiderklassen blir bevisst de objektive samfunnsvilkårene, vil den forvandles fra et undertrykt objekt til et handlende subjekt («klasse i seg selv» / «klasse for seg selv»)<sup>2</sup>. Kunnskap er makt, og kunnskap forandrer praksis. Vitenskapens oppdrag var å bidra til dette: «The philosophers have only interpreted the world, in various ways; the point is to change it» (Marx og Engels, 1998 [1845]). For

Marx var slagord som «Kunnskap for en bedre verden» – NTNUs visjon – høyst konkret.

Forholdet mellom kunnskap og praksis er gjensidig. Kunnskap former den sosiale realiteten, men aktørenes praksiserfaringer har – med samme nødvendighet – også implikasjoner for deres kunnskap. I den marxistiske tradisjonen har for eksempel arbeideren gjennom sine hverdags erfaringer privilegerte evner til å gripe de objektive sannhetene om samfunnet, for så å endre dem (revolusjonen). Også andre vitenskapsteoretiske posisjoner har parallelle forståelser av relasjonen mellom kunnskap og praksis. Mange feministiske teoretikere tilskriver for eksempel kvinner en privilegert kunnskapsstatus. Gjennom sine kvinneliv får de innsikter som menn ikke har tilgang til. Hva du erfarer (liv), påvirker din kunnskap (lære). Like fullt har menns kunnskap gjerne blitt anerkjent som «san- nere» enn kvinnenes, både som en refleks og som årsak til maktforskjeller mellom kjønnene. Ditt ståsted i samfunnet styrer hva du ser, hvilken kunnskap du tilegner deg, og dermed din maktposisjon (Harding, 1986).

Teori/praksis-dimensjonen er også sentralt i pedagogikken. En viktig referanse her er den latinamerikanske frigjøringspedagogen Paulo Freire (1974 [1968]). Hans argument er at kunnskap bare er tilgjengelig gjennom aktørenes egne praksiser, i deres egne sosiale omgivelser. Kunnskap kan ikke «gis» gjennom et formalisert skolesystem, men må integreres i elevenes/studentenes liv. Det er gjennom å *gjøre* – ved å gripe inn og endre sine hverdagslige omgivelser – at man får sann kunnskap. Undervisning bør derfor ikke søke å gi studentene «ferdige» svar (teorier), men skal stimulere den lærendes kapasiteter til å forandre verden (praksis).

Også andre pedagogiske strømninger er eksplisitt opptatt av praksisaspektet ved kunnskap. Spesielt viktig fremstår John Dewey, som på starten av 1900-tallet utarbeidet *Learning by doing*, en retning som har hatt sterk innflytelse på moderne pedagogisk tenkning (Dewey, 1997 [1938]). Dewey, som arbeidet innenfor den pragmatiske filosofien, la til grunn at det først og fremst er gjennom interaksjon og mestring i praksisfeltet, alene eller sammen med andre aktører, at man tilegner seg kunnskap om verden. Mestring av hverdagslivet er også det som motiverer aktøren til å søke kunnskap. Hun skaffer seg kunnskap fordi hun trenger den til å løse konkrete problemer. Kunnskapstilegnelsen blir dermed instrumentell, et

redskap for handling. *Learning by doing*-tradisjonen har hatt stort gjennomslag i det norske skoleverket, men har satt færre spor innen høyere utdanning, spesielt de samfunnsvitenskapelige disiplinene. Her synes det som *Learning by reading* fortsatt dominerer.

Kunnskap favner videre mer enn rene kognitive størrelser som det kan settes ord på. Polanyis (1983 [1958]) og senere Nonaka og Takeuchis (1995) arbeider om «taus kunnskap» viser til kompetanser som ikke kan begrepsfestes eksplisitt, men som ligger som implisitte, kroppslige og rutiniserte kunnskapsformer. Tilegnelse av taus kunnskap skjer med nødvendighet gjennom praksis, gjennom å gjøre. Samtidig understreker Nonaka og Takeuchis modell at det er et samspill mellom eksplisitte og implisitte kunnskapsformer, og at kunnskap kan konverteres fra en form til en annen.

Forholdet mellom kunnskap og praksis kommer til uttrykk på flere måter innen høyere utdanning. Et tydelig eksempel er skillet mellom profesjons- og disiplinutdanningene. I en idealtypisk fremstilling skal profesjonsutdanningen innøve studentene ferdigheter som de trenger for sine fremtidige yrkeskarrierer (leger, advokater, ingeniører osv.). Disiplinutdanningen er derimot mer teoretisk orientert. I kontrast til Marx' maksime skal den fremtidige humanisten eller samfunnsviteren først og fremst bidra til å fortolke, forstå og forklare den sosiale virkeligheten, ikke nødvendigvis forandre den.

Styringsmyndighetene understreker samtidig de humanistiske og samfunnsvitenskapelige disiplinenes nyttefunksjon. Forskning skal ikke bare gi ny kunnskap, den skal også bidra til «verdskapning». Også de disiplinære utdanningsløpene orienteres i større grad mot omverdenens instrumentelle logikk, blant annet gjennom krav til «yrkesrelevante» utdanningsløp. Studentene skal kunne gjøre nytte for seg etter fullførte studier. Myndighetenes arbeid for mer «relevant» kunnskap krever koplinger mellom teori (akademia) og praksis (omverdenen, gjerne operasjonalisert som «arbeidslivet») som ligger langt fra Marx' og Freires «frigjørende» prosjekter og ideologier. Med Aduarup og Stensakers (2017) begreper fremstår myndighetenes krav om praksisforankring som «administrative» styringsidealene og ikke som «akademiske» forankrede strategier for bedre læring.

## 2.1. Sosiologisk teoriundervisning - død eller levende?

Spennet mellom teori og praksis er tydelig i den sosiologiske utdanningen. I utgangspunktet er alle sosiologiske kurs teoretisk orientert. Undervisningen skal gi studenten kjennskap til sentrale teorier om de forskjellige samfunnsfenomenene som utforskes. Når sosiologistudentene gis praktiske ferdigheter, er det i typiske «teoretiske» praksiser: å lese, å analysere og syntetisere, og å kritisere og reflektere over det teoretiske pensumet som de presenteres for på forelesninger og seminarer. Den sentrale «praksisferdigheten» er akademisk skriving.

Kjernen i alle sosiologiske studieprogrammer som tilbys, er et eller flere kurs i sosiologisk teori der studentene presenteres for fagets ulike teoretiske tradisjoner. Også de fleste andre emner som tilbys studentene, er grunnleggende teoretiske. Det gjelder også de «empirisk» orienterte kursene, der studentene gis mer allmenne innføringer til analyser av spesifikke temaer (f.eks. klasse, kjønn, makt og migrasjon) eller samfunnsområder (velferdsstaten, ungdom, arbeidsliv osv.). Unntakene er metodekursene. Her er innøving av metodiske ferdigheter (som statistisk analyse og intervjueteknikk) det sentrale.

I det følgende skal jeg fokusere på de tradisjonelle sosiologiske teori-kursene som tilbys ved læresteder som har sosiologiutdanning. Disse er obligatoriske og undervises gjerne i første semester på både bachelor- og masterprogrammene. Burawoy (2013) identifiserer to vanlige didaktiske tilnærminger til formidlingen av sosiologisk teori på slike kurs. Den første er å gi en bred oversikt over landskapet av sosiologiske teorier («the survey approach»). Studentene presenteres for fagets forskjellige perspektiver og teorier, gjerne klassifisert i systematiske skjemaer, og de forventes å lære seg disse. De fleste innføringsbøkene i sosiologisk teori følger en slik struktur (f.eks. Aakvaag, 2008; Ritzer og Stepnisky, 2014). Den andre tilnærmingen legger større vekt på å gi studentene en kontekstuell forståelse av teoriene («the interpretive approach»), enten ved å fremheve samspillet mellom teori og deres historiske samfunnskontekst, eller ved å utforske de forskjellige teoretiske perspektivenes indre relasjoner og deres kumulative karakter (f.eks. Joas og Knöbl, 2009). I praksis henter de fleste



lærebøker og undervisningsopplegg inspirasjon fra begge tradisjonene, men tyngdepunktet varierer.

Burawoy foreslår et tredje alternativ til den sosiologiske teoriundervisningen, «the ethnographic approach». Her får studentene verken oversikt over det teoretiske landskapet eller kunnskap om teoriens forankring i samfunnet eller relasjoner til de faglige tradisjonene. Det didaktiske grepet er i stedet at studentene skal fordype seg i et lite, strategisk utvalg av teorier. Disse utforskes i detalj og dybde, parallelt med etnografens nitide utforskning av et avgrenset sosialt felt eller fenomen. Hensikten er ikke å gi studentene brede, men dermed også overflatiske, kunnskaper om sosiologisk teori. I stedet skal studentene trenes til å forstå teoriens indre prosessuelle logikk: Hvordan kan man *utforske* teoretiske konstruksjoner? Hvordan *analysere* sosiologisk teori? Og vel så viktig – hvordan *anvendes* teoriene? Ifølge Burawoy, som har praktisert denne tilnærmingen gjennom 40 år som teoriunderviser ved UC Berkeley, fører fremgangsmåten til at studentene får en «indre» forståelse av sosiologisk teori. De sosiologiske verktøyene trer frem som «levende» konstruksjoner og ikke som abstrakte, formale skjemaer.

Like ethnographers, students are not simply observers but *participant* observers, they learn that they are theorists themselves. They learn to live in theory so that theory begins to take root in them, occupying their lives, shaping their imaginations. (Burawoy, 2013: 781)

For Burawoys etnografiske didaktikk er det avgjørende at studentene er aktive deltakere i utforskningen av sosiologiske teorier. Teoretiske ferdigheter må praktiseres. Det skjer gjennom dialoger i auditoriet, gruppeøvinger og selvstudium. Det fordrer også en symmetrisk kunnskapsrelasjon mellom foreleser og student, der ingen har en privilegert posisjon. Studentene «får» ikke kunnskap, de skaper den gjennom egne refleksjoner. Burawoys didaktiske strategier har også andre likheter med Freires og Deweys pedagogiske posisjoner. Trolig er det heller ingen tilfeldighet at Burawoy som teoretiker sokner til nymarxismen.

Burawoys etnografiske teoriundervisning har for øvrig to sentrale likheter med «survey approach» og «interpretive approach». For det første er

nærlesing av originale sosiologiske tekster viktige på de aller fleste teori-kursene, også i Burawoys didaktiske oppskrift (Herring, Rosald, Seim og Shestakofsky, 2016). Det er gjennom å lese andres – og da gjerne de mest eksemplariske – teoretiske utlegninger at studenten utvikler sin teoretiske kompetanse. Av ord skal ord komme.

For det andre avgrenses undervisningen fysisk til campus (auditorier, seminarrom og lesesaler). Man *leser* om verdenen utenfor academia, men oppsøker den ikke fysisk før studiedagen er over. Burawoy krever her mer av sine studenter enn mange andre som underviser sosiologiske teori: Hans studenter må lese avisartikler og diskutere dem fra sine teoretiske perspektiver, og også dra veksler på sine egne livserfaringer i diskusjoner med foreleseren, gruppeledere og medstudenter. Men også Burawoys studenter oppholder seg på campus. At studentene etter hvert merker at deres hverdagslige erfaringer farges gjennom de sosiologiske betraktelsesmåtene som de etter hvert utvikler («briller»), er en konsekvens av undervisningen – ikke dens premiss eller ressurs.

Fengselsprosjektet som presenteres i bokkapitlet, deler Burawoys ambisjon om å «levendegjøre» den sosiologiske teoritradisjonen for studentene. Det er også viktige strategier å hente fra hans etnografiske didaktiske perspektiv. Fengselsprosjektet representerer likevel et mer grunnleggende brudd med tradisjonelle teoretiske undervisningsformer. Det utforsker hvordan teoretisk undervisning kan forankres i praksisfeltet: Kan de klassiske tekstene erstattes med praksismøter – med interaksjoner med «virkeligheten»? Hva skjer når det ikke er tekster (teorier) om samfunnet som studenten utfordres til å tolke, men selve samfunnet?

### 3. Fengslende sosiologi

Siden 2008 har Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) utviklet et etter hvert omfattende og systematisk undervisningssamarbeid med Kriminalomsorgen region nord og de tre fengselsanstaltene som er lokalisert i Trondheim: Trondheim fengsel, Tunga, som er et høysikkerhetsfengsel med 155 soningsplasser, Leira fengsel, som er et lavsikkerhetsfengsel med 29 soningsplasser, og frigangsavdelingen i Trondheim sentrum, som har 11 soningsplasser.

Et sentralt element har vært at fengselsledelsen har åpnet for at grupper av studenter har fått komme på feltekskursjoner inne i fengslene. Ekskursjonene har vært integrert i flere forskjellige kurs på masternivå. Opplegget er tilpasset hvert enkelt kurs, og det har utviklet seg over tid. De første årene var ekskursjonen en del av det valgfrie spesialiseringsemet *SOS3504: Velferd og ulikhet* (2008 til 2012). Etter et par års opphold ble ekskursjonene deretter innarbeidet i det allmennteoretiske emnet *SOS3001: Sosiologisk teori* (2014 og 2015), og det er spesielt erfaringene fra dette kurset som diskuteres i bokkapitlet. Høsten 2017 var ekskursjoner til fengslene videre et sentralt element i kurset *SOS3601: Fengslets sosiologi*, som var et valgfritt spesialiseringsemet som mer spesifikt omhandlet sosiologiske perspektiver på fengslet som samfunnsinstitusjon. På kurset ble det også arrangert andre praksisnære læringsaktiviteter, så som forelesninger på lærestedet (Dragvoll, Trondheim) med en representant fra Kriminalomsorgen og en eks-fange med soningshistorie fra en lang rekke fengsler. Også på de andre kursene har det vært gjennomført enkelte andre feltekskursjoner (til en rettssak, byens gatemagasin og et rockemuseum). Fengsels samarbeidet har for øvrig ledet frem til ni masteroppgaver ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, hvorav noen presenteres i denne antologien. Også her har Kriminalomsorgen bidratt til studentenes arbeid, spesielt med tilrettelegging av feltarbeid. Jeg har vært emneansvarlig for alle kursene og veiledet de fleste masteroppgavene, men har samarbeidet med flere kolleger, både ved egen institusjon og ved andre læresteder.

### 3.1. Kvalitative vurderinger

Analysene i bokkapitlet representerer ingen stringent evaluering av det skisserte didaktiske opplegget. Langt mindre er det metodisk grunnlag for å trekke kausale slutninger om målbare «effekter» av undervisningen. Det krever et annet metodisk design. Kapitlet er heller et forsøk på systematisk didaktisk refleksjon med utgangspunkt i flere års erfaringer med å bruke fengsler som alternativ teoretisk undervisningsarena. Som jeg vil vise, er samtidig noen av inntrykkene svært tydelige og gir et godt grunnlag for kvalitative vurderinger av undervisningen.

Materialet som ligger til grunn for analysene i kapitlet, bygger først og fremst på mine observasjoner fra undervisningen og fortløpende samtaler med både studenter og andre involverte aktører. I tillegg brukes materiale fra kvalitative studentevalueringer av kursene. Dette er rapporter som er en del av NTNUs regulære kvalitetssikringsprogram for undervisning, der grupper på tre–fire studenter skriver ut sine vurderinger av kursene på grunnlag av egne erfaringer og tilbakemeldinger fra medstudentene. Studentene har videre besvart kvantitative evalueringsskjemaer som er utformet, administrert og analysert av forfatteren (som faglærer).

#### 4. Fornøyde studenter i fengslet

Studentene er generelt positive og gir gode tilbakemeldinger på fengselsundervisningen. De synes ekskursjonene er faglig interessante og opplever at de lærer mye sosiologi. Ikke minst er de tilfreds med et undervisningsopplegg som bryter med de tradisjonelle undervisningsformene. Det har aldri vært noen klager på oppleggene. Sammenlignet med andre kurs som jeg har hatt ansvaret for, er «fengselskursene» jevnt over preget av mer aktive studenter og mindre problemer med gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Resultatene fra den avsluttende kvantitative evalueringen på SOS3001 *Sosiologisk teori* gir et godt grunnlag for å utdype – og nyansere – den overveiende positive mottakelsen fra studentenes side. Kurset skal være en generell innføring i sosiologisk teori på et relativt høyt nivå. Kurset ble organisert i forskjellige bolker: vitenskapsteoretiske problemstillinger, struktur-, aktør- og synteseteoretiske perspektiver og samtididiagnostiske analyser. En siste bolke tok utgangspunkt i fengslet som sosialt fenomen. Gjennom hele kurset ble det lagt vekt på at studentene ikke kun skulle tilegne seg kunnskaper om forskjellige perspektiver og teorier. De skulle også etablere en selvstendig og kritisk tilnærming til disse teoriene, og vurdere hvordan teoriene var relevante for teoretiske analyser av sosiale fenomener. Videre skulle studentene utvikle egne ferdigheter i praktisk bruk av teori. De skulle kunne anvende sosiologisk teori i egne analyser av samtidige fenomener, deretter utvikle sine egne teoretiske verktøy.

Den siste bolken – som ble presentert for studentene under tittelen «Fengsel/Foucault» – skulle spesielt bidra til at disse sosiologiske praksisferdighetene ble utviklet. Bolken bestod av tre deler. Den første var mer tradisjonelle forelesninger om strafferettsinstitusjonene, med utgangspunkt i Michel Foucaults (1999 [1975]) teoretiske analyser av straff og noen nyere bidrag som utfyller og utfordrer Foucaults analyser (f.eks. Ugelvik, 2011, Lundeberg og Mjåland, 2012). Deretter reiste studentene på ekskursioner til fengslene, først til Leira fengsel og senere til Trondheim fengsel, Tunga. Her fikk de først en omvisning, deretter en muntlig orientering om fengslet, før de til slutt gjennomførte et kvalitativt intervju med en fange. På en siste samling skulle studentene bruke inntrykkene fra ekskursionene til praktisk sosiologi, der de arbeidet sammen i grupper.

I den kvantitative evalueringen ble studentene bedt om å vurdere de ulike elementene i undervisningsopplegget på en skala fra 0 til 10. Noen få studenter deltok ikke på den avsluttende samlingen på kurset og fylte derfor ikke ut skjemaet, men det var ingen systematikk i frafallet. Resultatene presenteres i tabell 1 nedenfor.

**Tabell 1.** Kursevaluering SOS3001 *Sosiologisk teori*. Sammenlåtte resultater fra høstsemestrene 2014 og 2015. Skala fra 0 (Svært misfornøyd) til 10 (Svært fornøyd) (N = 41).

	Hvordan vurderer du følgende elementer av undervisningen?	Min-maks	Gj.snitt	N
1	Alt i alt, hvor fornøyd er du med kurset	4-9	7,1	41
2	Jeg har hatt et godt læringsutbytte av kurset	4-10	6,9	40
3	Ekskursjonene til fengslene	7-10	9,3	39
4	Ekskursjon til Rockheim (museum)	3-10	7,8	35
5	Bolk om fengsel/Foucault	4-10	8,4	41
6	Bolk om samtididiagnoser (med ekskursion)	3-10	7,1	38
7	Campusbaserte bolker (forelesninger/seminarer) (gj.snitt)	2-10	6,2	41
8	Det har vært for mange undervisningsaktiviteter	1-10	6,0	40
9	Det har vært et godt sosialt miljø på kurset	5-10	8,3	41
10	Det kunne gjerne vært flere «tradisjonelle» forelesninger	2-10	7,7	38

Studentenes globale vurdering («Alt i alt .... », spm. 1) av kurset er 7,1. Det er rimelig godt, men på ingen måte eksepsjonelt høyt. Det er også spredning i studentmassen. Noen er veldig tilfreds (9-er), andre blikker over på den negative enden av skalaen (4-er), selv om det ikke er noen som er ekstremt misfornøyd. Studentene opplever også at de har hatt godt læringsutbytte av kurset (spm. 2, gjennomsnitt 6,9), men igjen med betydelig variasjon (4 til 10). Slik vil det trolig alltid være. Noen studenter er alltid glade og fornøyde og tilfreds med undervisningen, og opplever at de får mye ut av studiene. Andre er mer skeptiske. Uansett skal man være forsiktig med å tolke for mye ut av denne typen evalueringer, både metodisk (lav «N», mindre stringent dataproduksjon) og substansielt (studentenes egevalueringer er viktige innspill til vurderinger av undervisningsopplegg, men gir selvsagt ingen fasit).

Det interessante er at fengselsekskursjonene får spesielt god evaluering og langt bedre enn de andre undervisningselementene. De aller fleste studentene skårer ekskursjonene til en 9-er, eller endog 10-er (spm. 3). Studenten som var minst tilfreds med ekskursjonene, var fortsatt godt fornøyd (7-er). Det er altså ingen tvil om at studentene er fornøyd med utfluktene fra campus og ut i virkeligheten.

Den overordnede positive vurderingen kommer også til uttrykk i studentenes kvalitative kursevaluering av *SOS3610 – Fengselets sosiologi*, et valgemne som mer spesifikt tok for seg teorier om strafferettsinstitusjonene. Også her var det jevnt over gode evalueringer, men ekskursjonene trekkes frem som spesielt vellykkede og viktige.

Fengselsekskursjonane skil seg ut som særskilt engasjerande, dette er noko som skil SOS3601 frå andre masteremner. Det å få besøke det ein studerer, og møte innsette i fengsel som ein får intervjuet, gjer dette kurset spennande. Alle studentane er strålende fornøgd med desse innslaga, og meiner det er viktig å forsetje med ekskursjonar for studentar som skal ta kurset framover. (Referansegrupperapport, høsten 2016)

At studentene er fornøyd med å få tilgang til et fengsel, er kanskje ikke mer overraskende enn at fengselsøya Alcatraz er blant San Franciscos aller mest besøkte turistattraksjoner. Fengsler er spennende uavhengig av sosiologiske studier. Å få tilgang til fengslet og et innblikk i de kriminelles

hverdag, som i utgangspunktet er en lukket og nesten eksotisk verden utilgjengelig for studentene, oppleves ofte som spennende. Det er likevel gode grunner til at det var mer enn aspektet av «akademisk turisme» som skapte studentenes begeistring.

Her gir et annet resultat fra vurderingsskjemaet en interessant indikasjon. *SOS3001 Sosiologisk teori* hadde ytterligere et ekskursjonselement. Som del av undervisningen om samtidsdiagnoser, et sentralt element i den sosiologiske teoritradisjonen, besøkte studentene samtidsmuseet Rockheim i Trondheim. Museet har utstillinger som forsøker å fange den «pop/rocke-musikale tidsånden» for hvert tiår siden 1960, et godt utgangspunkt for å diskutere samspillet mellom samfunnsutvikling, populærkultur og sosiologiske analyser. Også dette undervisningselementet får jevnt over gode tilbakemeldinger fra studentene, og høyere gjennomsnittsskår enn kurset som helhet (spm. 4, gjennomsnitt 7,8, spredning fra 3 til 10), selv om det ikke er like høyt som for fengselsekskursjonen. Begge ekskursjonene ble med andre ord høyt verdsatt av studentene, selv om fengselsbesøkene ble oppfattet som bedre enn museumsbesøket.

Ekskursjonene var bygget inn i mer omfattende undervisningsopplegg. Besøkene til fengslene var godt forberedt med forelesninger, både om de sentrale, klassiske sosiologiske bidragene (bl.a. Foucault, 1999; Goffman, 1961; og Durkheim, 1984[1893]) og om den kriminologiske forskningslitteraturen. Det ble også gitt en mer empirinær presentasjon av straffeinstitusjonene i Norge og internasjonalt. Studentene leste (i alle fall i teorien) pensumtekstene selv. Dessuten brukte kurset mye tid til praktiske forberedelser. Mindre grupper av studenter laget intervjuguider til samtalene med de innsatte, og vi diskuterte hvordan vi skulle oppføre oss i fengslet, blant annet med tanke på etiske problemstillinger. (F.eks.: Hva om man tilfeldigvis møter fanger som man kjenner fra utsiden? Er det greit å se inn på fangens celle, eller invaderer vi da privatlivets fred? Er det «fanger» eller «innsatte»?) Studentene måtte også sikkerhetsklareres av fengslet (høysikkerhetsfengslet) og underskrive taushetserklæringer (lavsikkerhetsfengslet). Etter ekskursjonene var det også undervisningsaktiviteter på campus. Studentene arbeidet i grupper med å bearbeide inntrykkene fra fengslene: Hva hadde de sett? Arbeidet skulle munne ut i et kollektivt refleksjonsnotat, der gruppen tok utgangspunkt i én observasjon og

brakte denne som utgangspunkt for en teoretisk drøfting. For studentene var selve ekskursjonen derfor bare ett av flere undervisningsselementer.

I den kvantitative evalueringen får den helhetlige fengselsbolken samlet sett klart lavere skår enn fengselsekskursjonene isolert sett (spm. 5). Det samme gjelder samtidsbolken/Rockheim-ekskursjonen (spm. 6). Begge undervisningsbolkene skårer likevel høyere enn de tradisjonelle forelesnings/seminar-organiserte bolkene på campus (spm. 7). Også disse resultatene viser at feltbesøkene oppleves som svært positive av studentene. Samtidig virker det som om ekskursjonen bidrar til at studentene er mer positive til de beslektede faglige aktivitetene på campus. Ekskursjoner har effekter utover selve utflukten.

Materialet viser også en del andre interessante aspekter ved fengslet som læringsarena. Ingen av kursene krevde obligatorisk deltakelse, verken på ekskursjonene, forelesningene eller seminarene. I praksis har det likevel vært nesten full deltakelse, med unntak for sykdom og andre utenomfaglige årsaker, til tross for at oppleggene rundt feltbesøkene har krevd ekstra tid og innsats fra studentene. Det har heller ikke vært vanskelig å rekruttere frivillige til de mindre arbeidsgruppene som har forberedt intervjuene med fangene. Kursene har for øvrig hatt enkelte obligatoriske aktiviteter (f.eks. individuelle/ kollektive innleveringer/ presentasjoner) som har vært koblet til undervisningsaktivitetene, og som har bidratt til oppmøteprosenten.

Det har heller vært et problem at for mange studenter har ønsket å delta på ekskursjonene. For store grupper skaper vansker for den praktiske gjennomføringen. En gruppe på 30 studenter er for stor til at omvisning er praktisk mulig på Leira. I Trondheim fengsel, Tunga, har fengslet enkelte ganger måtte stille med to «guider». Det har også vært studenter som har ønsket å være med på ekskursjoner, men ikke ta kursene i sin helhet. Deres motivasjon har fremstått nettopp som «akademisk turisme» heller enn som genuin sosiologisk kunnskapstørst. Det har derfor vært et krav om at man må delta aktivt i forberedelsene for å kunne være med på ekskursjonen.

Den praktiske gjennomføringen av ekskursjonene er ellers ikke spesielt ressurskrevende. Det er ingen økonomiske kostnader. Det kreves noen praktiske forberedelser, blant annet innsending av deltakerlister/



sikkerhetssjekk av studentene, innsamling av taushetserklæringer og informasjon om transport. Det er dessuten alltid noe merarbeid med å gjøre avtaler med fengsler. Erfaringene med Kriminalomsorgen er imidlertid svært positive. De fremstår som genuint interessert i å bidra til at studentene får bedre kunnskap om Kriminalomsorgens arbeid og virkefelt.

## 5. Hva lærer man i fengslet?

Studentene synes de lærer mye av ekskursjonene. Det er likevel vanskelig for dem å sette ord på hva de lærer. Det er også vanskelig å «måle» om de har forstått teoriene bedre, eller om de har blitt mer kritiske og reflekterte brukere av dem. Ut fra mine observasjoner under ekskursjonene og i samtalen med studentene før, under og etter fengselsbesøkene er det tre forhold som peker seg ut.

### 5.1. De-kanonisering av teoriene

For det første uttrykker mange studenter aha-opplevelser av manglende samsvar mellom teori og praksis. Et eksempel er Foucaults teorier om fengslets disiplineringsteknikker, som blant annet tar form gjennom det moderne fengslets overvåkende arkitekter. Foucault gir spesielt oppmerksomhet til Benthams *panoptikon*, en fengselsarkitektur som gjør at et lite antall fengselsbetjenter har visuelt innsyn i hver eneste fangecelle. Fangene vet aldri om de faktisk blir observert, men må hele tiden forutsette at de blir det. Frykt for sanksjoner fører til at de oppfører seg eksemplariske ut fra fengslets idealer. Dette er kjernen i Foucaults begrep om det disiplinerte samfunnet.

Studentene finner det interessant å se hvordan fengslene i Trondheim er bygd etter helt andre arkitektoniske prinsipper. Det er, ved første blick, ingenting ved fengslenes arkitektur som samsvarer med verken skissen i boka eller diskusjoner i Foucaults tekst. Poenget er banalt, men viktig for studentene: Foucaults teori bryter med den empiriske virkeligheten. Behovet for å lese Foucault som et utgangspunkt, men ikke som fasit, blir åpenbart for studentene. I stedet må de heller begynne å bruke hans

tekster som et *utgangspunkt*. Hvis det arkitektoniske panoptikonet ikke finnes – hva da? Tok Foucault feil? Bare at spørsmålet stilles, river ham ned fra pidestallen som mange studenter tror han skal stå på. Er Foucaults teorier ikke (lenger) relevante i den aktuelle konteksten (i det konkrete fengslet, og/eller i det norske samfunnet og vår moderne samtid mer allment?), eller er utfordringen at Foucaults teorier må bearbejdes, refortolkes eller på andre måter tilpasses den sosiale virkeligheten? Er det kanskje andre panoptiske mekanismer enn de arkitektoniske som er viktige (se Jacobsens kapittel)?

Et annet eksempel er sosiologifagets grunnleggende diskusjon av forholdet mellom struktur og aktør, som blir spesielt tydelig illustrert på kriminalitetsfeltet. Studentene kommer til fengslet med klare systemorienterte forklaringsmodeller: Aktørene (fangene) er formet, ja nesten styrt, av strukturene (fengslet, samfunnet). Nesten uten unntak blir de nesten forundret når fangen som intervjues, insisterer på å ta ansvar for sine handlinger, helt og holdent – og stikk i strid med rådende student-sosiologisk sjargong. Igjen er poenget banalt, og de fleste teoretikere – Foucault inkludert – kunne fortalt studentene hvordan ensidige strukturorienterte forklaringsmodeller kommer til kort i møtet med den sosiale virkeligheten. Argumentet til den unge, veltalende middelklassefangen som forteller om hvordan gleden ved et skjødesløst pengeforbruk fristet ham inn i tung volds- og narkotikakriminalitet, er likevel uendelig mer overbevisende.

## 5.2. Learning by seeing/sensing

Ekskursjonen gir studentene videre førstehånds kjennskap til den sosiale virkeligheten som sosiologifaget utforsker. Det mest åpenbare eksemplet er selve fengselsinstitusjonen. Studentene reiser til fengslet med forestillinger preget av populærvitenskapelige fremstillinger av fengsler (f.eks. *Orange Is the New Black* og *Prison Break*). Virkelighetens fengsler er selvsagt annerledes.

Fengslets sosiale virkelighet byr også på andre empiriske demonstrasjoner av sentrale sosiologiske temaer. Kjønn, klasse og etnisitet er overtydelig i strafferettsinstitusjonene. Få steder lever kvinner og menn

så atskilte hverdagsliv som i fengslet. På kvinneavdelingen trer velferdsstatens sosiale konstruksjon av kvinnelighet frem i all sin tydelighet (se Karlsens kapittel). Ingen pensumtekst har greid å anskueliggjøre for sosiogistudenter den sosiale relevansen av kjønn så tydelig som den mannlige fangen som la ut om narkomiljøets begrep «pulver-jenter»: stoffavhengige kvinner som utveksles mellom mennene i narkomiljøet, gis bort og hentet tilbake, som et stykke kjøtt og gangbar valuta, og iblant også på «utlån» til kompisen når man skal sone i fengslet. Og hvorfor henger det pornografiske bilder på fengslets institusjonelle vegger?<sup>3</sup>

Andre sosiologiske fenomener som med tydelighet demonstreres i fengslet, er maktens ulike former (arkitektonisk makt, formell og uformelle maktstrukturer, men også motmakt og avmakt), sosiale rollesystemer og identitetsforhandlinger. Ikke minst for sosiologistudentene, de fleste skoleflinke og lovlydige middelklassebarn foruten ethvert kjennskap til forbrytelser og straff, gir fengslets gode illustrasjoner på sosiale prosesser som er godt – men teoretisk – beskrevet i det sosiologiske pensumet. Å stå mot veggen nede i sikkerhetscellen og føle på den kroppslige angsten som reimesengen – eller i fengslets språkdrakt: «sikkerhetssengen» – inngir, bringer studentene nærmere maktens nakne brutalitet, dens ubarmhjertige egenart, enn det Foucaults tekster kan gjøre.

Forhåpentligvis har de gjennom møtene med fengslets sosiale logikk også fått tilgang til mer allmenne kunnskaper om storsamfunnet – verden utenfor fengslet –, som for mange studenter er like lite tilgjengelig som fengselsinstitusjonen. Akademias boklige kultur – symbolisert gjennom pensumlistenes posisjon – sperrer på mange måter for studentenes praksiskunnskap. For å parafasere Dewey: *Learning by seeing/sensing* gir teoretiske innsikter – hva er kjønn? hva er makt? og så videre gjennom det sosiologiske begrepsreportaret – som er utilgjengelig ved *Learning by reading*.

I Burawoys etnografiske teoriundervisning er «dialogue between theory and lived experience» et grunnleggende pedagogisk prinsipp (Herring mfl., 2016; s. 1). Studentenes erfaringer fra fengslet indikerer imidlertid at også dialogens sosiale kontekst er viktig. Intellektuelle samtaler med Foucault og de andre klassikerne tar andre former bak fengslets murer enn på campus.

### 5.3. Fra teori til teoretisk praksis

Ekskursjonen gir studenten mer nyanserte, mindre autoritære forståelser av sosiologiens teoretiske verktøykasse. Samtidig får det et første-hånds innblikk i den sosiale virkeligheten som teoriene begrepsfester. Den didaktiske hypotesen er at studentene dermed også får bedre forutsetninger for selvstendige teoretiske arbeider. I møtet mellom teori og empiri skapes det et pedagogisk rom for praktisering av teorier – til å gjøre sosiologi. Dette har også stått sentralt på seminarene i etterkant av ekskursjonene: Hva så vi? Hva lærte vi? Og – hvordan kan vi utvikle (nye) *sosiologiske begreper* for å sette ord på den nye kunnskapen?

Det er vanskelig å evaluere – og enda mindre måle – om studentene får et slikt utbytte av ekskursjonene. For noen studenter er det trolig ikke tilfellet. De er i fengslet og gjør sine observasjoner, og synes det er interessant nok, men uten at de makter å koble inntrykkene opp mot det teoretiske landskapet, langt mindre utvikle det videre. Det er likevel et klart inntrykk at mange av studentene tar denne utfordringen og til dels også lykkes. Ett av gruppearbeidene tok utgangspunkt i den intervjuede fangens stadige blikkontakt med fengselsbetjenten som var til stede. Fangen søkte hans aksept og godkjennelse, og studentene diskuterte dette ut fra et begrep om «emosjonelt panoptikon». Det sentrale her er ikke resultatet (begrepet «emosjonelt panoptikon»), men prosessen – at studentene på gruppen sammen diskuterte seg frem til et nytt teoretisk begrep. De *teoriserte* med utgangspunkt i sine felles empiriske referanserammer.

Også her er den sosiale konteksten for studentenes selvstendige teoretiske arbeid betydningsfull. Det finnes klassiske læretekster som reflekterer rundt de praktiske aspektene ved å teorisere, ofte med «oppskrifter» og forslag til detaljerte arbeidsprosesser (se f.eks. Mills' *The Sociological Imagination* (2000 [1959]) og Bourdieu mfl. sine arbeider i *The Craft of Sociology* (1991)). I norsk sammenheng er Sohlberg og Leiulfstruds «Theory in Action»-prosjekt et ferskt forsøk på å gjøre teoriseringsprosessen eksplisitt (2017). Også Burawoys etnografiske tilnærming til den sosiologiske teoreiundervisningen må leses som et forslag til hvordan studentene skal tilegne seg «teoriserende» ferdigheter.

Erfaringene fra fengselsprosjektet demonstrerer samtidig at studentene drar nytte av mer enn de boklige oppskriftene på hvordan man går frem for å utmeisle egne teorier. Fengslet – eller mer allment, samfunnet – fungerer som sosial-eksperimentelle laboratorier som tilbyr mer realistiske betingelser enn bøkens verden. På campus kan studentene lese seg til en forståelse av hvordan man bør gå frem som teoretiker, og trene seg gjennom skriftlige arbeider. Det er likevel først gjennom praktiske teoretiske øvelser ute i den sosiale virkeligheten at studentene får mulighet til å prøve ut sine ferdigheter, lære av sine feil, justere strategiene, skaffe egne erfaringer og faglige innsikter, og dermed opparbeide seg den faglige tryggheten som er avgjørende for ethvert håndverk.

## 5.4. Sosiologiske praksisfellesskap

Ekskursjonene har vist seg å ha mange viktige bieffekter som ikke var planlagt da man startet samarbeidet med Kriminalomsorgen, men som har blitt viktigere etter hvert som oppleggene er gjentatt over flere år. For det første bidrar ekskursjonene til å etablere et sosiologisk praksisfellesskap. Å reise sammen på ekskursjoner, selv om de bare varer noen timer, gir studentene felles opplevelser, og dermed også felles referanserammer. Det har faglige fordeler. Når studentene diskuterer fag, kan de vise til en felles erfaringshorisont og dra nytte av en empirisk virkelighet som alle har kunnskap til.

Praksisfellesskapet som etableres gjennom ekskursjonene, bidrar videre til at det etableres en sterkere sosiologisk identitet. Når man reiser ut og møter andre aktører, blir man mer bevisst på sin egen rolle og posisjon. Som deltaker på en sosiologisk ekskursjon er dette tydelig. Ingen steder aktualiseres studentenes akademiske tilhørighet som utenfor campus. At representanter for fengslet så klart uttrykte at studentene var velkomne, og at man verdsatte den kunnskapen som de representerer, bidrar til å forsterke denne identiteten.

Studentene rapporterte om et svært godt sosialt miljø på kurset (se tabell 1). Det kan på samme tid være en refleksjon av at studentene var mye sammen, spesielt på ekskursjonene, og at de samhandlet mye, så

som i gruppearbeidene før og etter ekskursjonene. Det skaper gode sir- kler: Et trygt og godt miljø fasiliterer samarbeid, som igjen skaper kjenn- skap, trygghet og tillit til hverandre, og dermed legger grunnen for mer samarbeid.

Videre har ekskursjonene en sterkt motiverende effekt. Studentene synes som nevnt at det er spennende, også utover det sosiologiske, å få tilgang til fengslet. Murene, de små cellene, isolatene med reimer – selve fengselskonseptet – er dypt fascinerende. Ikke minst gjør møtene med fangene inntrykk på studenter som i all hovedsak er unge, skoleflinke og vellykkete representanter fra middelklassen, som ennå ikke har stiftet bekjentskap med samfunnets skyggeside. Opplevelsen av at fangene er «vanlige» mennesker – hyggelige og trivelige, og fremtrer som mer enn «kriminelle» – er også et viktig utbytte av ekskursjonene.

Ekskursjonene endret også studentenes forståelse av fangene. Samtaler med innsatte har stått sentralt i besøkene og ofte vært det som har gjort sterke inntrykk. En gruppe studenter har forberedt en intervjuguide og så ledet utspørringen av fangen. Den innsatte stiller opp frivillig, og avgjør selv hva han vil fortelle. I praksis forteller mange mye mer og er langt mer åpenhjertige enn det som studentene forventer. Ekskursjonene utfordrer studentenes forestillinger om kriminalitet og straff og skaper nysgjerrighet. Det er trolig også en av grunnene til at såpass mange mas- terstudenter de siste årene har skrevet fengselsrelaterte masteroppgaver, som også denne fengselsantologien er et konkret resultat av.

Intervjuene gir god metodisk praksiskunnskap. Gruppen som for- bereder intervjuguiden, får prøve seg som kvalitative intervjuere i en utfordrende, men samtidig trygg sosial ramme. I etterkant får de tilba- kemeldinger både fra faglærer og fra medstudenter. De andre studentene får observere intervjuerne og plukker dermed opp viktige erfaringer. Intervjuene gir også grunnlag for gode – og helt reelle – etiske diskusjo- ner. Hva kan man spørre en fange om? Hva de er dømt for, hvordan det oppleves å låses inne på ei celle, eller hvordan det er å nektes omgang med det annet kjønn? Det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant blir ekstremt tydelig når en gruppe pent kledde studenter på ekskursjon møter den enslige fangen som føres inn i rommet av en uni- formert betjent. Hvordan håndterer man dette?

## 6. Sosiologiske virkeligheter

Kapitlets diskusjon av fengslet som læringsarena er som nevnt ingen tradisjonell «effektevaluering» av et stringent eller systematisk utprøvd didaktisk opplegg. Prosjektet har vokst frem etter hvert, med små justeringer underveis ut fra tilbakemeldinger fra studenter og egne refleksjoner over hvordan man kan levendegjøre den sosiologiske teoriundervisningen. Det didaktiske opplegget har variert ut fra kursenes læringsmål, studentenes interesser og ønsker, og også praksisfeltets skiftende karakter. Det er likevel flere overordnede erfaringer som trekkes ut fra prosjektet. Jeg vil spesielt trekke frem følgende aspekter:

Erfaringene fra fengselsekskursjonene viser at det er klare didaktiske gevinster ved å flytte (deler av) den teoretiske sosiologiske undervisningen ut av campus og inn i det «virkelige» samfunnet. I møtene mellom teori og praksis fremstår både teoretikerne og praksisfeltet som mer nyanserte enn i auditoriene. Studentene opplever hvordan teoriene er nettopp det, teorier: De er mer – eller i blant kanskje også mindre – fruktbare forsøk på å begrepsfeste den sosiale virkeligheten. Foucaults og andre teoretikers tekster er derfor kun et utgangspunkt for studentenes egne kritiske og selvstendige refleksjoner, en verktøykasse mer enn en fasit.<sup>4</sup>

På den andre siden er det tydelig hvordan teoriene ofte faktisk lykkes med å gi fruktbare forståelser av praksisfeltet. Fengslet fremtrer annerledes med foucauldianske briller. Fangen som med anger forteller, ja nesten bekjenner, om sine synder, møtes av den teoretisk informerte studenten med en mistenksomhetens refleks: Er det fengselsinstitusjonens rehabiliterende diskurser som reproduseres av agenten (fangen)? Har subjektet internasjonalsert institusjonens språk og reproduserer systemets ideologi?

Resultatet er at sosiologisk teori trer frem som et mer «virkelig» fenomen.

Ute i praksisfeltet tar studentene dessuten i bruk flere intellektuelle kapasiteter enn de rent intellektuelle. Fengslet er et sted som må oppleves, føles og erfares som mer enn en teoretisk konstruksjon. Nede på sikkerhetscellen trer makten frem som et høyst konkret fenomen. «Learning by seeing/sensing» gir andre kunnskaper enn boklig kunnskap. Her er Polanyis (1983) og Nonaka og Takeuchis (1995) begrep om «taus kunnskap» informativt: Har fengslet – som resten av samfunnet – karaktertrekk som

ikke *kan* ekspliseres i lærebøkene? Gir ansikt til ansikt-møtene med fangene, som er blant samfunnets mest marginaliserte grupper, teoretiske kunnskaper om sosiale fenomener, som makt/avmakt og stigmatisering, som umulig kan gjøres tilgjengelig på campus?

Opplevelser skaper nærhet og engasjement. Studentene tilegner seg faglige innsikter i et sosialt fellesskap, sammen med de andre studentene. De teoretiske kunnskapene eksisterer dermed ikke bare som boklige fenomener, de kan knyttes til delte erfaringer. Studentene har ikke bare felles kunnskapshorisont, de har også felles erfaringsbakgrunn. Dermed kan også teoriene utfordres på nye måter.

Bruken av fengslet som læringsarena bryter ned grensen mellom teori og praksis. De didaktiske utfluktene til «virkeligheten» åpner for andre innsikter, både teoretisk og empirisk. Kapitlets diskusjon får samtidig frem begrensningene ved det presenterte prosjektet. Først og fremst blir det tydelig at feltekskursjoner representerer «besøk» i den sosiale virkeligheten. Studentene observerer praksisfeltet, men de blir aldri deltakere i fenomenet som utforskes. De skal lære om fengslet, men har ikke som mål å endre dets hverdag. De lar sine teoretiske kunnskaper informeres av den sosiale virkeligheten, men trekkes så tilbake til campus. Fengslet som læringsarena kan kanskje bidra til å «levendegjøre» sosiologiske teorier – men det betyr på ingen måte at sosiologistudentene lever i, med eller for fengselssamfunnet. Til syvende og sist – på eksamen – er det fortsatt deres teoretiske forståelse av fenomenet som bedømmes, og ikke om de har lyktes med å endre den sosiale virkeligheten.

Det er fortsatt en lang vei til Marx' og Freires imperativer om revolusjonerende og frigjørende kunnskapsformer. Å komme dit krever mer dramatiske brudd med tradisjonelle akademiske didaktiske arbeidsformer enn noen spredte ekskursjoner til den sosiale virkeligheten hinsides campus.

## Sluttnoter

1. Brox viser her til henholdsvis Ferdinand Tönnies' (2001 [1887]) og Karl Marx' (2016 [1867]) hovedverker.
2. Marx' diskusjon av skillet mellom klasse «i seg selv» / «for seg selv» er omdiskutert, som det meste annet ved Marx' forfatterskap. Se bl.a. Andrew (1983).



3. Under en av omvisningene påpekte for eksempel studentene en kalender med klart pornografiske bilder som hang på veggen i et verkstedrom der fangene hadde dagarbeid. Betjenten som viste oss rundt, hadde flere tentative forklaringer (blant annet at de innsatte selv kunne og måtte bestemme hvordan arbeidsplassen var dekorert, jf. et medvirkningsprinsipp; at «sånn er det også på verksteder ute i samfunnet», jf. et normalitetsprinsipp; og at det uansett ikke var illegale bilder, jf. et legalitetsprinsipp). Samtidig var (den kvinnelige) betjenten selv åpenbart ikke fornøyd med noen av disse forklaringene.
4. Som blant annet Eliassen (2016) påpeker, er det også en innfallsvinkel som svarer med Foucaults kunnskapsfilosofi.

## Referanser

- Aduarup, I., og Stensaker, B. (2017). How are universities responding to demands for an improved learning environment? *Journal of Further and Higher Education*. doi:10.1080/0309877X.2017.1311991.
- Andrew, E. (1983). Class in Itself and Class against Capital: Karl Marx and His Classifiers. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 16(3), 577–584.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., og Passeron, J.C. (1991). *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. New York: Walter de Gruyter.
- Brox, O. (2002). *Hva skal vi med klassikerne?* Paper presented at the Sosiologforeningens Vinterseminar 2002.
- Burawoy, M. (2013). Living Theory. *Current Sociology*, 779–783. DOI:10.1177/0094306113506852
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. New York: Touchstone (Simon and Schuster).
- Durkheim, E. (1984 [1893]). *The Division of Labour in Society*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (2000 [1897]). *Selvordet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1999 [1975]). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Freire, P. (1974 [1968]). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press.
- Herring, C., Rosald, M., Seim, J. og Shestakofsky, B. (2016). Living Theory: Principles and Practices for Teaching Social Theory Ethnographically. *Theaching Sociology*, Online first. doi:10.1177/0092055X166422.

- Joas, H. og Knöbl, W. (2009). *Social Theory – Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundeberg, I. og Mjåland, K. (2012). I fangens makt. Frihet, motstand og endring i norsk fengselsetnografi. *Rættferd*, 35(2), 4–23.
- Marx, K. (2016 [1867]). *Kapitalen. Kritikk av den politiske økonomien*. Oslo: Oktober.
- Marx, K. og Engels, F. (1984 [1848]). *Det kommunistiske manifest*. Oslo: Falken.
- Marx, K. og Engels, F. (1998 [1845]). *The German Ideology, including Theses on Feuerbach*. New York: Prometheus Books.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mills, C.W. (2000 [1959]). *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1983 [1958]). *The tacit dimension*. Garden City: Doubleday.
- Ritzer, G. og Stepnisky, J. (2014). *Sociological Theory*. Boston: McGraw-Hill.
- Sohlberg, P. og Leiulfsrud, H. (Red.). (2017). *Theory in Action. Theoretical Constructionism*. Boston: Brill.
- Tönnies, F. (2001 [1887]). *Community and civil society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ugelvik, T. (2011). *Fangenes friheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weber, M. (2005 [1905]). *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Oslo: Pax.
- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt.