

Förord

Att gestalta livet har varit ett återkommande kännetecken på vad som menas med folkbildning. Det har ofta talats om att kunskap kan "födas underifrån". Existens och folkbildning är två företeelser som levt nära varandra. Men att gestalta sina liv är något som förändras och ständigt föder nya konstruktioner. Frågan är hur människor idag gestaltar sina liv och sitt lärande?

I denna studie har vi vänt oss till de unga vuxna som är födda mellan 1973 och 1983. Det är en grupp som direkt eller indirekt berörts av de omfattande förändringar som genomfördes inom den offentliga sektorn i allmänhet och gymnasieskolan i synnerhet under 1990-talet. De kan sägas vara kunskapssamhällets första generation unga vuxna.

För att kunna förstå hur unga vuxna gestaltar sina liv har vi använt oss av livsberättelser (narrativs) som metod. När de som intervjuas själva får möjlighet att berätta om sina liv medverkar de till att skapa ny kunskap. De tretton personer som medverkat har alla någon form av erfarenhet av studier i studieförbund eller på en folkhögskola. På så sätt beskriver de i sina berättelser ett möte mellan liv och folkbildning. I livsberättelserna gestaltas hur unga vuxna gör för att klara av att leva ett liv i ständig förändring och på vilket sätt folkbildningen kommer in i denna process.

Unga vuxna beskriver sitt liv och lärande på ett annorlunda sätt än det vi känner igen från ifrån industrisamhällets berättelser. Det blir allt mer tydligt att vi lever i ett senmodernt samhälle som frisätter oss från industrisamhällets gemenskaper. Tiden för de "klassiska" folkrörelserna tycks vara förbi, föreningslivet avtar, liksom ungdomars intresse för de etablerade politiska partierna

De unga vuxna som är på väg att forma vår tids samhälle utgår i allt högre grad från sig själva som individer. Allt som har med det subjektiva tilldrar sig ett ökat intresse. För att förstå det liv som de unga vuxna idag lever krävs därför ett teoretiskt perspektiv som kan belysa såväl samhällsutveckling som förändringar av subjekt och språk. Vi har därför ägnat mycket tid åt att utveckla en läsart med vilken vi kan tolka livsberättelserna.

Vår strävan har varit att tillföra folkbildningsforskningen såväl nya perspektiv som ny kunskap. En sådan strävan är idag viktigare än på mycket länge. Det är tydligt att folkbildningen befinner sig i en brytpunkt. Frågan är på vilket sätt den ska förnyas. Vi vill med denna studie utmana folkbildningen och medverka till en debatt om dess framtid. Vilka kommer imorgon att ge röst åt den kunskap som växer underifrån?

Rapporten är en produkt av vårt gemensamma arbete och undersökningen har genomförts inom ramen för statens andra utvärdering av folkbildningen (SUFO 2) under det gångna året. Vi svarar själva för arbetets planering, uppläggning och genomförande samt rapportering från början till slut. Detta har naturligtvis skett i nära samarbete med den offentlige utredaren, utredningssekreterarna, referensgruppen och de övriga forskarna i de andra projektgrupperna, men de har gett oss stor frihet. Det har varit givande att träffa och samtala med er om projekten under det gångna året. Tack för det. Vi vill också passa på att tacka de involverade folkbildningsorganisationernas representanter som hjälpte oss komma i kontakt med de unga vuxna som kom att delta i undersökningen.

Avslutningsvis vill vi också framföra vårt hjärtliga tack till de verkliga hjältarna i detta drama, utan vars medverkan projektet hade fallit platt till marken, nämligen de medverkande unga vuxna kvinnorna och männen som så generöst berättat om sina liv och erfarenheter. Tack än en gång. "May you stay forever young" (Bob Dylan; vår generations poet).

Lund i september 2003

Bosse Bergstedt och Glen Helmstad

Författarpresentationer

Bosse Bergstedt, f. 1954. Docent i pedagogik vid Lunds universitet. Fil.dr. i pedagogik 1998 med en avhandling om N.F.S. Grundtvig, *Den livsupplysande texten*. Har arbetat som folkhögskollärare i Sverige och Norge och publicerat böcker och artiklar om svensk och nordisk folkbildning. Har de senaste åren medverkat i ett danskt forskningsprojekt om "Vuxenutbildning, folkbildning och demokrati" och genomfört utvärderingar av Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitut i Trondheim samt Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet. Är för närvarande vetenskaplig ledare för "Forskargruppen för mångkulturell bildning" vid Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, och medverkar i forskningsenheten "Etisk och Politisk Dannelselse" vid Institut for pædagogisk filosofi på Danmarks Pædagogiska Universitet i Köpenhamn.

Glen Helmstad, f. 1958. Universitetslektor vid Pedagogiska institutionen, Lunds universitet. Fil. dr i pedagogik 1999 med avhandlingen *Understanding of understanding*, som berör studerandes erfarenheter av förståelse som grund för deras studieaktivitet. Har tidigare medverkat i "PRIVUX-projektet", som resulterade i monografin "Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd". Har också medverkat i "Skolverkets utvärdering av reformeringen av den grundläggande vuxenutbildningen". Planerar ett forskningsprojekt kring utveckling av mening för "professionell kompetens" inom högre professionsutbildning och akademikers arbetsliv.

Innehåll

Inledning	9
Disposition	11
1 Samhällsutvecklingen, de unga vuxna och folkbildningen	12
Från industri- till "kunskapssamhälle"	12
De unga vuxnas situation omkring år 2000	18
Folkbildningens omvandling	20
Folkbildningens utvecklingshistoria	20
Folkbildningens nuvarande omfattning	29
Folkbildningens fortsatta utveckling	34
Tidigare forskning	37
Historiska jämförelser	37
SUFO 96	40
Precisering av syftet med undersökningen	46
2 Tillvägagångssätt	47
Forskningsansats	47
Hermeneutik	48
Poststrukturalism	54
Uppläggning och genomförande	62
Identifiering av unga vuxna	64
Erhållande av informerat samtycke	65
Intervjuernas utformning	66
Transkribering av ljudupptagningarna	69
Fastställande av intervjuprotokollen	70
Läsning, urval och tolkning av data	70

Undersökningens begränsningar	71
3. Tolkning av de ungas vuxnas berättelser.....	73
Porträttering av deltagarna.....	73
Deltagare som studerat inom studieförbundens verksamheter.....	73
Deltagare som studerat vid folkhögskolor	89
Dekonstruktion av utvalda berättelser	115
Tematisk tolkning.....	153
Folkbildningens betydelse	154
Liv, lärande och framtider.....	171
Folkbildningens roll i de unga vuxnas liv.....	174
Sammanflätning av tolkningarna	174
4. Avslutande reflektioner.....	176
De unga vuxna, folkbildning och samhällsutvecklingen	176
Tolkning av unga vuxnas berättelser	179
Betydelsen för folkbildningens framtid	184
Utmaningar för morgondagens folkbildningsforskning.....	185
Litteratur.....	189

Inledning

Folkbildningen¹ i Sverige har gamla anor. De äldsta grenarna av den idag mycket omfattande och diversifierade verksamheten inleddes ungefär samtidigt som folkskolan bildades.² Det var på 1840-talet. Sverige var då ett utpräglat jordbrukssamhälle. Flertalet bodde i små samhällen i anslutning till jordbruken. Demokratin var tämligen begränsad. Det stora flertalet av landets vuxna befolkning saknade fortfarande rösträtt. Det äldsta folkbildningsarbetet, som var bildningscirklarna, inleddes dock inte på "landet" utan i "stan". Det skedde närmare bestämt 1845 och i Stockholm. Bildningscirkelrörelsen ebbade emellertid ganska snart ut.

Folkbildningsarbetet övertogs därefter av arbetarinstitut, föreläsningssällskap och de folkrörelser som började växa fram i Sverige från och med 1860-talet. Sverige fick sina första folkhögskolor 1868; de var nära knutna till bonderörelsen. Därefter inrättade den begynnande arbetarrörelsen sitt första arbetarinstitut. Det skedde på 1880-talet. Nykterhetsrörelsen arrangerade i regi av Godtemplarorden (IOGT) sin första studiecirkel 1902 och det första bildningsförbundet (ABF) bildades 1912. Det var också i dessa socialt medvetna folkrörelser som folkbildning fick sitt tyngsta stöd i början på 1900-talet. Verksamheten hade då en tydlig inriktning på upplysning och fri vuxenundervisning för de mest utsatta grupperna i samhället. Frikyrkorörelsen, idrottsrörelsen och konsumentrörelsen bidrog också aktivt till folkbildningens utbredning i början på 1900-talet.

Sedan dess har det skett många stora och genomgripande förändringar i Sverige och dess omvärld. Dessa hänger nära samman med två mycket omfattande strukturomvandlingar i samhälls-ekonomi, nämligen övergången från jordbrukssamhället till industrisamhället och därefter den nu pågående övergången från sam-

¹ Med *folkbildning* avses den ifrån det offentliga utbildningsväsendet relativt fristående och frivilliga bildningsverksamheten för vuxnas allsidiga utveckling och som bedrivs i föreläsningssällskap, studieförbund, folkhögskolor samt kulturinstitutioner som Konstfrämjandet, Rikskonserter, Utbildningsradion, etc. Det är en verksamhet som i huvudsak förekommer i form av föreläsningar, studiecirkel, kurser och kulturevenemang.

² Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, (Femte reviderade utgåvan; Lund: Studentlitteratur, 1994).

hället till service- och tjänstesamhället; eller vad man väljer att kalla det.³ Parallellt med dessa omvandlingar har vi också fått bevittna den offentliga sektorns expansion. Från att ha varit tämligen begränsad är den nu rätt omfattande; och detta trots den senaste tidens privatisering. Detta gäller inte minst det offentliga utbildningsväsendet för barn och ungdomar; som numera i princip går minst tolv år i skolan; dvs. ungefär dubbelt så länge som man gjorde i början på 1900-talet. Det offentliga utbildningsväsendet rymmer numera också: statliga skolor för vuxna, svenskundervisning för invandrare (SFI) och kommunal vuxenutbildning samt en ganska väl utbyggd högskola, som snart ser ut att kunna rymma upp emot femtio procent av en årskull.

Vid sidan om det offentliga utbildningsväsendet, har det också skapats nya studievägar för vuxna inom arbetsmarknadsutbildning och personalutbildning. Folkbildningen lever dock vidare vid sidan om det ständigt allt mer omfattande offentliga utbildningsväsendet, arbetsmarknadsutbildningen och personalutbildningen inom arbetslivet. Den framstår numera både som ett komplement och som ett alternativ till de andra studievägarna som erbjuds de vuxna i kunskapssamhället.

Det fria och frivilliga bildningsarbetet har en lång tradition i Sverige. Det byggdes upp som ett komplement till det offentliga utbildningsväsendet, som vid 1900-talets början i princip bara omfattade barn och en mycket begränsad andel ungdomar. Det bars i mycket stor utsträckning fram av folkrörelserna. Det är egentligen först under efterkrigstiden som kommun och stat mera aktivt har börjat stödja verksamheten. Utvecklingen har varit särskilt stark under de senaste trettio åren, speciellt vad gäller studiecirkelverksamheten.⁴ I takt med att folkbildningen har kommit att åtnjuta ett allt mera uttalat och materiellt stöd från det allmänna, så har det också blivit allt mer intressant att utvärdera verksamheten. I enlighet härmed föreslog regeringen i 1991 års folkbildningsproposition också att uppdra åt staten att utvärdera verksamheten vart tredje år. Intervallet fastställdes sedermera till vart femte år.

³ Rondo E. Cameron, *Världens ekonomiska historia: Från urtid till nutid* (G. Sandin, översättning; Lund: Studentlitteratur, 2001).

⁴ Richardson, *Svensk utbildningshistoria*, kapitel 7.

Slutrapporten från den första utvärderingen (SUFO 96) presenterades 1996.⁵ Den här rapporterade undersökningen ingår som en del av statens andra utvärdering av folkbildningen (SUFO 2).⁶ Undersökningen gäller kort sagt folkbildningens aktualitet och betydelse för de unga vuxna. Den företas mot bakgrund av den ovan antydda utvecklingen inom samhällslivet i vid mening. Tanken med undersökningen, som kommer att förankras och förtydligas ytterligare genom utvecklingen av rapportens tema, är att studera hur folkbildningen och närmare bestämt folkhögskolornas och studieförbundens verksamhet berört de unga vuxna som deltagit i dess verksamhet under slutet på 1990-talet och början på 2000-talet.

Disposition

Återstoden av rapporten har delats i fyra kapitel. I det första kommer vi att ytterligare redogöra för den teoretiska bakgrunden till och syftet med den rapporterade undersökningen. I det andra kapitlet kommer vi att beskriva de metodologiska utgångspunkterna för uppläggningsen och genomförandet av undersökningen. I det tredje kommer vi att redovisa det vi funnit beträffande folkbildningens betydelse för de intervjuade. I det fjärde och avslutande kapitlet kommer vi att diskutera dessa fynds betydelse för fortsatt forskning kring och utveckling av folkbildningens utformning.

⁵ Utbildningsdepartementet, *Folkbildningen: En utvärdering. Slutbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen* (Statens offentliga utredningar, 1996:159; Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁶ Utbildningsdepartementet, (2001). Utvärdering av folkbildningen (Direktiv 2001:74).

1 Samhällsutvecklingen, de unga vuxna och folkbildningen

I detta kapitel kommer vi att ytterligare utveckla den kontextuella bakgrunden till undersökningen. Först kommer vi att säga lite mer om den samhällsutveckling som lett fram till det som vi idag ibland kallar kunskapssamhället. Därefter behandlar vi de unga vuxnas situation i dagens samhälle. Efter det kommer vi att säga något om folkbildningens förändring under samma tidsperiod. Mot bakgrund av detta går vi igenom tidigare utredningar och forskning med direkt relevans för den här rapporterade undersökningen. Avslutningsvis preciserar vi syftet med undersökningen av folkbildningens betydelse för de unga vuxna.

Från industri- till "kunskapssamhälle"

Det finns många sätt att beskriva övergången från industri- till kunskapssamhälle, ett sätt att göra det är att beskriva de förändringar som ägt rum i den egna uppväxtmiljön. En av oss är uppväxt nära en stor fabrik. Varje morgon när han cyklade till skolan kunde han se hur arbetarnas cyklar stod uppradade utanför fabriksporten. När han första gången fick ett sommarjobb, så var det just på fabriken. Han minns. Omklädningsrummet, stämpelklockan, ackordet. Maskinerna som tungt sänkte sig ned och pressade mönster i stora metallbitar. Pauserna när han gick ut i solljuset och drack en kall läsk.

Idag är fabriken borta. I det som en gång var fabrikslokaler finns nu ett kulturhus. Och på en annan plats i staden finns ett högskolebyggnadskomplex. De tunga oljiga maskinerna har ersätts av datorer. De nya husen är ritade i spännande arkitektur. I mitten ett åttakantigt torn. Från fabrik till högskola, från metall till ord, från en maskin till något annat. På högskolan finns inga stämpelur. Forskare/lärare och studenter bestämmer till stor del sin egen arbetstid. Tidsstudiemän, tidtagarur och skift har bytts ut mot projekt, hemarbete och digitala nätverk. Denna samhällsförändring

har naturligtvis påverkat människan sätt att vara, verka, lära och skapa kunskap oavsett vilka verksamhetsområden det rör sig om.⁷

Det sammanhang i vilka arbete utförs och bestäms socialt har definitivt genomgått omfattande och varaktiga förändringar under hela 1900-talet, men kanske framför allt de senaste årtiondena.⁸ Den ekonomiska, tekniska och organisatoriska utvecklingen präglades fram till omkring 1970-talet av specialisering, storskalighet, långtgående arbetsdelning och effektivisering. Utvecklingen drevs framåt av strävan efter lönsamhet, utbyggnad av välfärdssystemen. Den teknologiska utvecklingen, som bland annat handlade om elektrifiering och mekanisering, resulterade i en alltmer fortgående automatisering inom såväl tillverkningsindustrin som jordbruket som inom övriga näringsgrenar. Detta ledde till agrar och industriell utveckling samt fortsatt urbanisering.

De två världskrigen var i detta perspektiv bara en "parentes". De skapade dock ett kraftigt incitament för vidareutveckling av demokratin i vår del av världen, vilket blev en central uppgift för det offentliga utbildningsväsendet från och med omkring 1940-talet. I kölvattnet efter krigen inleddes ett omfattande ekonomiskt och säkerhetspolitiskt samarbete i Västeuropa, som sedermera också lade grunden till försvarsalliansen NATO och den Europeiska unionen. (Sovjetunionen såg också till att ett liknande samarbete inleddes mellan staterna i Östeuropa.) Ojämnheten i den industriella utvecklingen skapade fram till och med 1970-talet en relativt omfattande internationell migration inom Europa.

Den beskrivna teknologiska och ekonomiska utvecklingen var fram till en bit in på andra halvan av 1900-talet ganska stadig. Detta gällde först och främst utvecklingen inom industrin. Denna åtföljdes av expansionen inom den offentliga sektorn i form av uppbyggnaden av sjukvården, socialtjänsten och utbildningsväsendet, som var särskilt anmärkningsvärd under 1960- och 70-talen. Det var då vi bl.a. fick den obligatoriska nioåriga grundskolan och det samlade gymnasiet. I början på sjuttioalet fanns det fortfarande en viss arbetsmarknad för ungdomar. Detta förändrades, som en följd av oljekris, lågkonjunktur och nedskärningar inom industrin, i rask takt under 1970-talet. I mitten av 1970-talet gick ca 75 procent av en årskull vidare till gymnasieskolan. Arbets-

⁷ Bosse Bergstedt, "Den andra människan" i Dan Tedenljung (red), *Pedagogik med arbetslivs-inriktning*, Lund: Studentlitteratur, 2001.

⁸ Catherine Casey, "The changing contexts of work", i *Understanding learning at work*, redaktörer David Boud och John Garrick (London: Routledge, 1999), 15–28.

marknadsutbildningen, vuxenutbildningen och den högre utbildningen (universitet och högskolor) expanderade också kraftigt under 1970-talet. Den offentliga sektorn sysselsatte allt större del av arbetskraften, som i allt större utsträckning utförde kvalificerat arbete inom barnomsorgen, skolan, sjuk- och äldreården och socialtjänsten.

Sedan kom 1980- och 90-talen med ”datorrevolutionen”, Sovjetunionens sönderfall, det ”kalla krigets slut”, utvidgning av den Europeiska gemenskapen, politisk och ekonomisk integration. De tidigare och relativt enkla formerna av automation, som nådde en viss fulländning på 1970-talet, ersattes med avancerade elektroniska produktions- och informationssystem. Den digitala teknologin introducerades först i tillverknings- och processindustrin i form av datorunderstödd design (CAD), datorunderstödd produktion (CAM), datorintegrerad tillverkning (CIM) och flexibla tillverkningssystem. Datoriseringen spred sig därefter även till andra verksamhetsområden, som begåvades med digital teknologi för avancerad elektronisk informationsbehandling, system för finansiella transaktioner och integrerade telekommunikationssystem. Det var också under den diskuterade perioden som genteknologi och artificiell intelligens i form av ”smarta datorsystem” samt e-handel och liknande fick sitt genombrott.

Det är emellertid inte bara arbetslivet som har ”digitaliserats”. Detsamma gäller i ökande grad också för livet därhemma, föreningslivet och fritiden i övrigt. Många av de mönster som fullbordades under industrisamhället, såsom Fordism, Taylorism, utbredd byråkrati och en stor kader av underordnade, väldisciplinerade arbetare, utgör de kulturella sammanhang i vilka de nya produktionsteknologierna introduceras.⁹ De sammanhang i vilka arbete utförs och blir socialt bestämt genomgår som en följd av implementeringen av denna teknologi anmärkningsvärda och långtgående förändringar. De mest utmärkande förändringarna har att göra med den nya teknologins implikationer för arbetsdelningen och specialiseringen, kvalifikationskraven och människoresursernas plats i produktionen. Det första man kunde lägga märke till var att de relativt enkla, repetitiva och rutinmässiga industrijobben automatiserades. De som tidigare hade utfört dessa jobb blev därmed överflödiga. De arbetare som fortfarande behövdes fick andra och i vissa avseenden mera krävande och komplexa arbetsuppgifter. Som

⁹ Casey, ”The changing contexts of work”.

en följd av förändringarna kan färre, mera mångkunniga arbetare, göra sådant som specialister tidigare gjorde och med mindre vägledning. Detta gäller inte bara dem som jobbar på fabriksgolvet, utan även dem som jobbar på kontoret.

De tidigare kraven på muskelstyrka, fingerfärdighet och uthållighet har i ökande grad ersatts av kraven på snabb varseblivning, uppmärksamhet och förmåga att analysera problem och fatta beslut. De nya tillverkningsystemen ställer också större krav på samarbete, flexibilitet, vilja att lära och utföra nya sysslor samt beredskap att ta på sig nya roller och passa in i nya sammanhang. De som tillhandahåller tjänster behöver i tillägg till de nämnda kvalifikationerna numera i allmänhet också utföra kvalificerat "känslorbetet".¹⁰

Många jobb som svetsare, nitare, televäxeloperatör, löneadministratör, bokhållare, kontorsbiträde och sättnare försvann under 1980-talet. Dessa och många andra sysselsättningar har mer eller mindre försvunnit som en följd av införandet av den nya produktionsteknologin och de nya sätten att organisera arbetet.

Den teknologiska, ekonomiska, politiska och sociala utvecklingen under de närmast föregående årtiondena har emellertid inte endast lett till en sjunkande efterfrågan på traditionell yrkesskicklighet av det slag som förr kom till uttryck i kvalificerat arbete inom industrin, utan också till en stadigt ökande efterfrågan på formella och abstrakta färdigheter av det slag som systemvetare, ingenjörer och ekonomichefer i dagens företag och myndigheter förfogar över. Dessa nya kunskapsarbetare är ett nytt inslag i service sektorn. Detta i kombination med den ständigt ökande betydelsen av forskning och utveckling är grunden till att vi idag talar om kunskapssamhället. Den teknologiska utvecklingen har emellertid inte bara lett till uppkomsten av nya och mer kvalificerade jobb inom servicesektorn. Den har också lett till att de "gamla" kvalificerade jobben inom medicin, finans och juridik har omstrukturerats. Fler och fler av dem som utför de kvalificerade jobben inom dessa sektorer är nu sysselsatta inom konsultföretag eller som projektanställda inom multinationella företag eller som självanställda. Det är emellertid inte endast de mycket kvalificerade jobben inom service sektorn som har ökat de senaste årtiondena. Inom denna sektor har vi också fått bevittna uppkomsten av nya

¹⁰ Dvs. lyssna på andras bekymmer, ta emot klagomål, vara tillmötesgående, hjälpa till att formulera problem, föreslå lösningar, tillhandahålla möjligheter att tillfredställa sociala behov, osv.

jobb som snabbmatsrestaurangpersonal, personlig assistent, hudvårdsterapeut, personlig tränare, hälsovägledare, osv. Inom denna sektor har vi på senare tid också kunnat bevittna trender som utlokalisering ("out sourcing"), privatisering och uppkomsten av "virtuella" eller projektorganiserade företag.

De beskrivna förändringarna har lett fram till nya sätt att organisera, styra och leda verksamheter. Mycket av den samtida management- och organisationslitteraturen har betonat organisatorisk omstrukturering som minskar antalet anställda, plattar ut hierarkier och introducerar självstyrande grupper.¹¹ Den har också pläderat för mål- och resultatstyrning, ständig utveckling i små steg, kvalitetsstyrning, lärande organisationer och liknande. "Datorrevolutionen" har även underlättat den fortgående internationaliseringen av snart sagt varje form av produktion, distribution och konsumtion. Valuta- och aktiehandeln pågår, som bekant, numera mer eller mindre automatiskt tjugofyra timmar om dygnet. Det som vi till vardags talar om som "globalisering", men som hittills kanske bara uppnåtts inom finansområdet, verkar sprida sig i rask takt till andra områden. De en gång så "blågula" Volvo, SAAB, ASEA, Blå band, Pharmacia, etc. ingår numera som komponenter i multinationella företag, som i sig tenderar att bli allt mer transnationella.

Den beskrivna utvecklingen har lett till att mänskliga resurser har kommit i förgrunden på ett annat sätt än tidigare. Det som efterfrågas är främst förbättrad förmåga att upprätthålla, förnya och utveckla sådan kompetens som efterfrågas. Från att man under 1960- och 70-talen inom organisationer som UNESCO och OECD talade om återkommande utbildning, som ett sätt för regeringar, myndigheter, företag och enskilda att möta konjunktursvängningar, så talar man idag i allt större utsträckning om livslångt lärande som ett sätt att skapa framtidens konkurrensfördelar.¹² Marknadsekonomin breder ut sig. Den är den bakgrund mot vilken

¹¹ Lee G. Bolman, och Terrence E. Deal, *Nya perspektiv på organisation och ledarskap: Kreativitet, val och ledarskap*, Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur, 1997.

¹² Arbetsmarknadsdepartementet, *Kompetensutveckling: En nationell strategi. Slutbetänkande från kompetensutredningen* (SOU 1992:7), Utbildningsdepartementet, *Livslångt lärande i arbetslivet: Steg på vägen mot ett kunskapsambälle. Ett diskussionsunderlag. Rapport från en expertgrupp till Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna.* (SOU 1996:164), Kjell Rubenson, "Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi", i *Livslångt lärande*, red. Per E. Ellström, Bernt Gustavsson och Staffan Larsson (Lund: Studentlitteratur, 1996), 29–47; Gilbert Probst och Bettina Büchel, *Organizational learning: The competitive advantage of the future* (London: Prentice Hall, 1997).

mycket av den samtida utvecklingen inom samhällslivet kan förstås och förklaras. I en reflektion över de dominerande diskurserna om lärande i arbetslivet konstaterade exempelvis den australiensiske utbildningsforskaren John Garrick nyligen följande:

Market economics permeates, in some way, all contemporary theorisations of learning in work contexts. Although it is obvious that people acquire knowledge and skills at work, it is not always obvious that this is a product of deliberate investment – a hall mark of western economic systems. We are getting close to a situation in which what is to know in the modern world appears to have no secure base beyond markets, and these are currently the sites of power.¹³

Det finns också tydliga tecken på att de senaste femton årens utbildningspolitik i Sverige har genomsyrats av marknadsekonomism. Som ett exempel kan nämnas att reformeringen av skolan för barn och ungdomar och den kommunala vuxenutbildningen i början på 1990-talet bär tydlig prägel av humankapitalteoretiska inslag, vilket inte minst visar sig i sammankopplingen av utbildning, sysselsättning och ekonomisk tillväxt. Detsamma gäller naturligtvis för det nyligen avslutade ”kunskapslyftet”. Den danske kulturforskaren Jørgen Gleerup beskriver det nya kunskapsamhället som en *dynamisk sammansmält kultur* som ersätter en *mekanisk kultur*. Under tiden som detta sker så lever vi i en *uppbrottskultur* som ställer oss inför nya utmaningar.¹⁴

Berlinmuren har fallit. De stora ideologierna har förklarats döda och en ”andra” individ håller på att ta form. För att förstå vad som ligger bakom en sådan process kan det vara nödvändigt med en historisk tillbakablick. I och med framväxten av industrisamhället frisätts individen för *första* gången från bindningar till kungen och kyrkan. Istället skapas det nya gemenskaper som nationen, klassen, det politiska partiet, könet och familjen. Alla kan de ses som ersättningar för en förlorad gemenskap.¹⁵

I det nya samhälle, som idag håller på att bryta fram, är vi på väg mot en andra frisättning av individen. Individen frisätts idag inte från traditionella gemenskapers bindningar, men från industrisamhällets ersättningsgemenskaper. Det gör att vi inte kommer att få

¹³ John Garrick, ”The dominant discourses of learning at work”, i David Boud och John Garrick (red.), *Understanding learning at work* (London: Routledge, 1999), s. 217.

¹⁴ Jørgen Gleerup, *Opbrudskultur. Om det aktuelle samfundsmæssige opbrud i institutioner og værdier*, Odense: Odense Universitetsforlag, 1991.

¹⁵ Hans Hauge, *Livet og litteratur i risikonsamfundet*, Århus: Forlaget Modtryk, 1995, s. 6 ff. Se även Johan Aplund som utvecklat begreppen Gemeinschaft och Gesellschaft i boken *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*.

se ett Europa med föreningar och organisationer som de som växte fram i Norden under slutet av 1800-talet. Tiden för de ”klassiska” folkrörelserna tycks vara förbi, föreningslivet avtar, liksom ungdomars intresse för politiska partier.

I senmodernistisk kunskapsbildning ses lärandet som en ständigt pågående förändringsprocess. Något som kommit att påverka synen på såväl subjekt som språk. Subjektet ses inte längre som ett enhetligt fenomen utan snarare som något som förändras beroende av situation och sammanhang. Språket ses också som något som är i rörelse och under ständig förändring. Idag anses språket vara tve tydigt, undflyende, metaforiskt och konstituerande snarare än entydigt, bokstavligt och avbildande. I takt med en ökad individualisering har en ökad kritik riktats mot språkets möjlighet att avbilda en yttre verklighet och att ange den mening (innebörd) som språket traditionellt anses kommunicera.

De unga vuxnas situation omkring år 2000

I början på 1900-talet, så var vuxenblivandet förmodligen inget större problem för de flesta unga. Det fanns mer eller mindre klart utstakade banor för en att bli vuxen längs. Dessa var starkt beroende på ens köns- och klasstillhörighet.

För dem som tillhörde arbetarklassen var det på ett sätt antagligen minst komplicerat. Sedan man väl gått klart folkskolan och konfirmerats, så var det bara att börja jobba. För de unga männen del, behövde man naturligtvis också mönstra och fullgöra sin värnplikt. Sedan var man i princip giftasvuxen. Hade man tur kunde man få jobb som lärling hos någon hantverkare. De unga kvinnornas karriärmöjligheter var dock mer begränsade. Och gifte sig gjorde man som bekant i unga år.

De som tillhörde medelklassen och överklassen gick beroende på könstillhörighet antingen i flickskolan och/eller läroverket. De flesta av dem som tillhörde den lägre medelklassen avslutade sina studier i och med realskolans slut. Därefter kunde man i allmänhet skaffa sig någon form av enklare yrkesutbildning som lärling eller aspirant. De unga männen kunde efter fullgjord värnplikt i allmänhet också göra karriär i någon statlig myndighet eller ämbetsverk. De mera lyckligt lottade kunde om de så önskade i allmänhet också gå vidare till gymnasiet och därefter kanske också till universitetsstudier. Annars fanns det, som sagt, alltid goda möjligheter att

göra karriär inom de ständigt växande statliga myndigheterna; om man var man vill säga. Det fanns naturligtvis också möjlighet att få plats i någon nära anhörigs eller bekants firma.

Kvinnornas möjlighet till karriär var på den då ytterligt köns-segregerade arbetsmarknaden naturligtvis mer begränsad. Det fanns dock vissa karriärmöjligheter som sekreterare, sjuksköterska, lärarinna och liknande. Dessa var dock tämligen begränsade i jämförelse med de unga männens möjligheter till avancemang. Man fick som kvinna som regel antingen välja mellan att yrkesarbeta å ena sidan och att gifta sig å andra sidan; om man nu hade något val alls.

Det behöver knappast sägas att ungdomarnas situation i Sverige och motsvarande länder i början på 2000-talet är radikalt annorlunda än den situation som deras jämnåriga befann sig i i början på 1900-talet. Det som är annorlunda är framför allt det samhälls-ekonomiska sammanhang man befinner sig i. De politiska och sociala sammanhangen är naturligtvis också mycket annorlunda.

De förändringar som har ägt rum har skapat andra förutsättningar för de ungas övergång till vuxenliv i allmänhet och arbetsliv i synnerhet än de som tidigare gällde. De ungas övergångar har som en följd av förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet, högre levnadsstandard, längre utbildningstid, populär- och ungdomskultur, krympande arbetsmarknad för icke-facklärd, ungdomsarbetslöshet, internationell migration, utvecklingen av alternativa livsstilar, osv. blivit mer utdragna och komplexa förlopp.¹⁶

De tidigare avhandlade strukturomvandlingarna inom samhälls-ekonomin och följderna av dessa har lett till att man idag ofta talar om sådant som komplexitet, mångfald, förändring, osäkerhet och risk. De erbjudanden man ställs inför, kan ta ställning till, anammar och förkastar, varierar alltjämt beroende på sådant som anatomi, etnicitet, social klass, bostadsort, identitet, livsåskådning, osv. Man förväntas dock i högre grad än tidigare själv identifiera, utstaka sin egen bana; välja sitt eget liv; göra det på sitt eget sätt.

Den grupp av unga, som vi i första hand tänker på, är dem som föddes på sjuttio- och åttiotalen; närmare bestämt mellan 1973 och 1983. Det är dem som nu är mellan 18 och 30 år. Det rör sig om ungefär 1,3 miljoner av Sveriges totalt 8,8 miljoner. Dvs. nästan 15 procent av landets invånare.¹⁷

¹⁶ Walter, A., Moersch Hejl, G., Bechmann Jenssen, T. & Hayes, A., *Youth transitions, youth policy and participation: State of the art report* (Tübingen: IRIS, February 2002).

¹⁷ Sveriges befolkning var den 31 december 2000: 8 882 792. Därav var 4 490 039 kvinnor, dvs. 50,5 procent. Antalet i åldern mellan 18 och 30 år (unga vuxna) var 1 310 479 personer. Därav var 642 673 kvinnor (49 %). De unga vuxna utgjorde sammanlagt ungefär 14,8 pro-

Det är en grupp som började i grundskolan mellan 1980 och 1990. Dessförinnan hade de flesta av dem också tillbringat minst ett år i den redan då nära nog obligatoriska förskolan. Det är gruppen, som praktiskt taget utan undantag, gick ut grundskolan och började gymnasieskolan mellan 1989 och 1999. Det är gruppen, som direkt eller indirekt, berördes av de ganska genomgripande förändringar som genomfördes under 1990-talet inom den offentliga sektorn i allmänhet och inom grundskolan och gymnasieskolan i synnerhet.¹⁸ Den aktuella gruppen invånare kan slutligen också sägas vara kunskaps- eller – kanske hellre – bildningssamhällets första generation unga vuxna.

Folkbildningens omvandling

Strukturuomvandlingarna i samhällsekonomi har inte bara haft konsekvenser för de ungas vuxenblivande. Folkbildningen har också genomgått genomgripande förändringar under samma period i samhällets historia. Tanken med det här avsnittet är dels att skissera folkbildningens utveckling och dels dess nuvarande utbredning.

Folkbildningens utvecklingshistoria

Folkbildningens historiska rötter går tillbaka till reformationen. Den lutherska reformationen var det första folkbildningsprojektet i Norden. Då var det i första hand kyrkan och staten som utövade makten över undervisning och kulturliv.¹⁹

Tidigare, under medeltiden, fanns det inte någon tydlig gräns mellan människan och hennes omgivning. Man kan beskriva det som ett suddigt fotografi, där människans kropp inte avgränsades med skarpa konturer. Det var oklart var en person slutade och den omgivande miljön tog vid.²⁰

cent av landets befolkning som helhet (SCB, *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*, s. 13.).

¹⁸ Utbildningsdepartementet. *Skola för bildning: Läroplanskommitténs betänkande* (SOU 1992:94; Stockholm: Allmänna förlaget, 1992).

¹⁹ Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel*, Stockholm: Norstedts, 1995, och Ove Korsgaard, *Kampen om lyset. Dansk folkeoplysning gennem 500 år*, København: Gyldendal, 1997.

²⁰ Studier kring medeltiden har bl.a. gjorts av Norbert Elias och "mentalitetshistoriker" som Le Roy Ladurie, Philippe Ariès m.fl. Se också Johan Asplunds bok *Tid, rum, individ och kollektiv*.

En människa var i första hand sitt hus, i andra hand sin by. Och hennes liv bestod till stor del i att överta husets och byns egenskaper. Man levde med små inåtvända sociala enheter som t.ex. herrgården, byn och klostret. Tiden uppfattades som statisk och man hade en organisk syn på livet.

Detta förändrades på 1700-talet då kunskap och utbildning fick en central roll. Nu gjorde människan för första gången till sin uppgift att själv skapa historia. Med kunskapens hjälp satte hon som mål att behärska förhållandet till sig själv, till naturen och till den andre.²¹

Långt in på 1800-talet var det fortfarande staten och kyrkan som hade makten över undervisning och kulturliv. Kyrkans roll försvagades när de liberala och socialdemokratiska partierna fick ökat inflytande. Samtidigt uppstod det inre stridigheter inom kyrkan, som bl.a. gällde bibeln och inspirationsläran.²² Det innebar att kyrkan inte längre var den givna partner som staten kunde räkna med i legitimeringen av sina intressen. Här öppnades det en ledig plats för folkbildningen.

Den form för folkbildning som tidigast kom att utvecklas var folkhögskolorna. Det var den första skolformen för vuxna som fick statligt stöd. Folkhögskolan föddes i Danmark. Idégivare var N. F. S. Grundtvig och den första danska folkhögskolan var Rødding højskole, som startade sin verksamhet 1844.²³

För Grundtvig handlade det i första hand om att skapa en ”skola för livet”, en skola där man kunde bli upplyst av livet. För att lyckas med detta gällde det att utveckla en skola och en pedagogik som tog sin utgångspunkt i den andliga livskraften. Enligt Grundtvig var detta en osynlig men universell kraft som fanns i varje människa. En kraft som man kunde få att lysa utan intellektets hjälp. Livsupplysning var därför något mycket konkret, ”att få ljus att se med”.²⁴

Den nya kommunal- och riksdagsordning, som infördes på 1860-talet, ledde till att bönderna fick ökat inflytande i landets politiska församlingar. Dessa nya uppgifter krävde utbildning av något slag. Folkskolan ansågs inte kunna ge dessa kunskaper och därför började man tala om en ”högre folkskola”. På skilda håll i Skåne

²¹ Hans-Jürgen Schanz, *Selvfolgeligheder*, Århus: Modtryk, 1999.

²² Gösta Vestlund, *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning*, Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan, 1996, s. 77.

²³ Ove Korsgaard, *Kampen om lyset. Dansk folkeoplysning gennem 500 år*.

²⁴ Bosse Bergstedt, *Den livsupplysande teksten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter*, Stockholm: Carlssons, 1998.

började bondeledare skapa förutsättningar för detta slag av högre folkskolor.²⁵ I december 1868 reste prosten Carl Bergman från Vinslöv till Hindholms folkhögskola i Danmark. Resultatet av detta besök innebar att namnet "högre folkskola" byttes ut mot "folkhögskola", att åldern för antagning höjdes till 18 år och att metodiken gavs en viktigare plats.

De första svenska folkhögskolorna, Hvilan, Önnestad och Herrestad, startade 1868 och de kom att betona allmän medborg-erlig bildning och underströk också betydelsen av att ge eleverna praktiska färdigheter så att de kunde uppnå en större duglighet i sina yrken.²⁶

Folkhögskolan växte fram ur konkreta folkliga behov och dess första ledare var överens om att skolformen skulle vara fri och obunden från staten. Ekonomiska problem gjorde emellertid snart att man befann sig i allt större bidragsberoende. Efter att ha fått mindre anslag från de nyinrättade landstingen vände sig skolorna till staten.²⁷ 1872 fick folkhögskolorna 10 000 kronor, vilket betydde 2 000 kronor per skola. 1878 års riksdag beviljade också 2 000 kronor i anslag till varje folkhögskola och 3 000 kronor om det fanns en tredje årskurs²⁸

De första folkhögskolorna var bondeskolor, men relativt snart kom skolformen att domineras av de klassiska folkrörelsernas utveckling. Det var i början av seklet som dessa rörelser fick sina "egna" folkhögskolor. Till de tre mest dominerande rörelserna brukar man räkna arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen och frikyrkörörelsen. I ett inledande skede var det tydligt att dessa stod i motsatsförhållande till staten, men ju större deras inflytande blev, desto mer kom de att bli en del av den moderna nationalstaten.²⁹

Folkbildningen blev ett verktyg för folkrörelserna när det gällde att nå politiska mål. I första hand gällde det att slå vakt om de egna intressena och uppnå makt för den egna gruppen, klassen etc. Ett argument som går igen är att folkbildningen skall medverka till att skola, uppfostra och disciplinera rörelsens medlemmar. Framför

²⁵ Gösta Vestlund, *Folkuppfostran Folkupplysning Folkbildning* s. 69.

²⁶ *Svensk folkhögskola under 75 år*, s. 304.

²⁷ Rolf Berndtsson, *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt, Linköping*: Linköpings universitet, 2000, s. 87.

²⁸ Relationen mellan staten och folkhögskolan finns beskriven i Bosse Bergstedts artikel "Ett modernt svenskt par – om relationen mellan staten och folkhögskolan under 1900-talet" i *Årsbok om folkbildning 2000*, red. Anders Ekman m fl.

²⁹ Bosse Bergstedt, Gunnar Grepperud, Anne Marie Støkken, *Mellom flere stoler, En evaluering av Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt*, Trondheim: Tapir forlag, 2001, s. 8.

allt blev det viktigt att träna sig i demokratins arbetsformer. Det som höll ihop folkrörelserna var deras ideologi, med en uppsättning av konstitutiva idéer. Ett gemensamt kulturmönster bland rörelsens medlemmar var av avgörande betydelse för sammanhållningen. I detta perspektiv kan man se rörelsernas utbildning som ett organiserande av makt som syftade till att införa nya normsystem i samhället. Att fylla rörelsernas behov av rekrytering och medlemsskolning samt att verka för identifiering med de mål som man satte upp. På så sätt blev rörelsernas ideologi styrande för utbildningen.³⁰

Det var först på 1910-talet som studieverksamheten framträdde som en mera genomtänkt och klar ideologi. Från början var det ingen självklarhet att folkrörelserna skulle ha en egen bildningsverksamhet. Frågan drevs ofta av liten grupp bildningsentusiaster.³¹

Den första riksomfattande folkbildningsarbetet utvecklades inom nykterhetsrörelsen. Arbetarnas bildningsförbund var det första självständiga studieförbundet och bildades 1912 och hade det året 52 registrerade studiecirklar. Som mest har det funnits 13 studieförbund. Tio av dem bildades före 1947, tre av dem tillkom i anslutning till att det 1947 infördes ett statligt stöd till studieförbundens verksamhet.³²

Efter hand utvecklades folkrörelsernas bildningsverksamhet till att omfatta möten, egna bibliotek, folkhögskolor och studiecirklar och i och med det kom man att bygga upp folkbildning av egen kraft. Biblioteket växte upp som ett nödvändigt centrum, en kontinuerlig plats utifrån vilken kunskap växte och spreds. Det gjorde samtidigt att bokens ställning blev central och därmed också en skriftlig kultur. Till detta kom andra nya mötesplatser som bönehuset, ordenshuset och Folkets Hus.³³

Folkbildningens målsättning och verksamhetsformer har utretts vid fyra/fem skilda tillfällen under 1900-talet.³⁴ Den första utredningskommittén tillsattes 1920. Det var strax efter första världskrigets slut och i samband med att allmän och lika rösträtt infördes. Kommittén framhävde särskilt betydelsen av att alla med rösträtt gavs möjlighet att fördjupa sig i de aktuella frågorna.

Under andra världskriget hade folkrörelsernas och folkbildningsorganisationerna samarbetat i stora kampanjer och konferenser

³⁰ Se bl.a. Ronny Ambjörnsson, *Den skötsamme arbetaren*, Stockholm: Carlssons, 1991.

³¹ Inge Johansson, *För folket och genom folket*, Stockholm: Liber, 1986, s. 134.

³² Inge Johansson, *För folket och genom folket*, s. 37–38.

³³ Lars Arvidsons *Folkbildning i rörelse*, Malmö: Liber, 1985.

³⁴ Richardson, *Svensk utbildningshistoria*.

kring angelägna frågor. Folkbildningens ställning hade stärkts ytterligare, vilket ledde fram till en ny folkbildningsutredning 1944. Det första betänkandet från denna utredning kom 1946 och här förtydligades folkbildnings mål om att "Folkbildningsarbetet är fritt och frivilligt".³⁵ Dess uppgifter och mål sammanfattades i fem behov och syften:

- Folkbildningsarbetets uppgift skulle vara ett komplement till skolan.
- Fackbetonad bildning behövde tillgodoses. Det var angeläget att dra en klar gränslinje mellan yrkesutbildning och fackbildning.
- Den främsta uppgiften bestod emellertid i att uppväcka medborgarnas sinne och känsla för den andliga världen och att i olika avseenden medverka till vårt folks demokratiska fostran.
- Personlighetsbildningen borde förstärkas.
- Praktiska studier borde stödjas lika väl som teoretiska.³⁶

I stort sett anslöt sig riksdagen till utredningen och den nya folkbildningsförfattningen daterades till den 30 juni 1947. Av många betecknas dagen för riksdagsbeslutet, den 4 juni 1947, som folkbildningsarbetets myndighetsdag. Under femtio år hade folkbildningsarbetet vuxit till en stor gemensam folkrörelse och omfattade medborgargrupper ur alla sociala och ekonomiska skikt.³⁷

Folkbildning var i första hand riktad mot individen som samhällsmedborgare. Med hjälp av upplysning skulle man skapa goda samhällsmedborgare, uppfostra till demokrati. Syftet var att demokratisera tillgången till välfärd, utjämna utbildningsklyftor och skapa rättigheter för grupper med särskilda behov.

Särskilt intressant är perioden efter andra världskriget. Då uppstod en intensiv debatt om demokratins framtid som kopplades samman med folkbildningens framtid. Det innebar att demokrati-begreppet förändrades. Från att ha sett demokratin som ett "smalt" styrsystem gick man nu till en "bred" och deltagarorienterad demokrati. Från en formell syn till en innehållsmässig. Denna förändring av demokratins inriktning har fått beteckningen *demosstrategin*.³⁸ Denna utvidgade form för demokrati kom att omfatta befolkningens sociala rättigheter till arbete, utbildning, hälsa och en rimlig levnadsstandard. Demostrategin blev nära knuten till utvecklingen

³⁵ SOU 1946:68.

³⁶ Gösta Vestlund, s. 150–151.

³⁷ Ibid, s. 152.

³⁸ Ove Korsgaard, *Demosstrategien*, arbetsrapport 5, Forskningsprojektet "Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati", København: Danmarks Lærerbøjskole, 1999.

från en klassisk nationalstat till en modern välfärdsstat.³⁹ En deltagarorienterad demokrati innebar att medborgarna själva utvecklades genom att aktivt delta i det politiska livet. På så sätt kom folkbildning och vuxenutbildning att spela en stor roll, det var här befolkningens demokratiska förhållningssätt skulle formas.⁴⁰

I 1963 års riksdagsbeslut om riktlinjer för folkbildningsarbetet framhävde man också folkbildningens betydelse för bevarandet och utvecklingen av demokratin. Under 1960-talet startade folkhögskolorna många specialinriktade långkurser som ett svar på den tidens utbildnings- och informationsbehov. Några av de linjer som fanns vid skolorna 1970–71 var: ungdoms- och studieledarfrågor, estetisk-praktisk, musik, internationella frågor, journalistik, akademiska studier, teater och drama, ekonomisk inriktning. Under 1970-talet ökade framför allt de estetiska speciallinjerna med inriktning på konst och konsthantverk.⁴¹

En motprestation från statens sida var att finna ingångar för folkhögskolan till det etablerade skolsystemet. En framgång för skolformen var att studieomdömet fördes till en särskild kvot vid ansökan till högskolestudier. Det betydde att den som genomgått grundskolan och därefter studerade två år på folkhögskola kunde söka till högskolan utan betyg eller krav på godkända kursplaner eller examination men med en viss kunskapsnivå i svenska och engelska.⁴²

När vuxenutbildningen fortsatte att utvecklas under 1960- och 70-talen tillkom det efterhand allt fler statliga och kommunala institutioner. Fortfarande var det ändå naturligt att räkna med folkhögskolor och studieförbunden som båda hade breda folkliga kontaktytorna. De blev instrument i vuxenutbildningen och har upplevts som en del av det vuxenutbildningssystem som staten ansvarar för. När det gäller studieförbunden har deras uppgift bl.a. blivit att ta hand om de allmänorienterade och samhällseliga studierna, att aktivera korttidsutbildade och ansvara för eftersatta grupper som på ett eller annat sätt kommit i kläm i det rationella och likformiga utbildningssystemet.

³⁹ Ove Korsgaard, Niels Buur Hansen, "Demokrati og folkeoplysning i Norden" i *På kant med Europa?* Red. Niels Buur Hansen, Ove Korsgaard, Bosse Bergstedt. København: Nordisk Folkehøjskoleråd, 2000.

⁴⁰ Bosse Bergstedt, "Demokratins andra vändning" i Niels Buur Hansen, Ove Korsgaard, Bosse Bergstedt (red), *På kant med Europa?*

⁴¹ Per Hartman, *Skola för ande och hand*, Linköping: Linköpings universitet, 1993.

⁴² Gösta Vestlund, s. 200.

Under 1970, 80- och 90-talen har vuxenundervisning blivit ett allt mer spritt och vidsträckt fenomen som innefattar folkbildning, kompetensgivande vuxenundervisning, arbetsmarknadsutbildning, personalutbildning, arbetsrelaterad vuxenutbildning, distansutbildning, universitets- och högskoleutbildning m.m. Snart sagt allt som kan sägas innebära någon form av utbildning för vuxna. Genom initiativ från stat, landsting, kommuner och näringsliv har andra former av vuxenutbildning utvecklats, vars syfte har varit att erbjuda vuxna möjligheter till studier.⁴³

Samtidigt med att vuxenutbildningen breder ut sig och kommer att omfatta allt flera områden blir den allt mer *individuell*. Ett tydligt tecken på detta är när UNESCO i slutet på 1970-talet kommer med ett förslag om att *livslång utbildning* skulle vara utgångspunkt för hur utbildningssystemet borde organiseras på alla nivåer och inom alla samhällstyper.⁴⁴

Idag är det vanligt att tala om livslångt lärande som en ideologi, som används för att stimulera lärande och självförverkligande under hela individens livscykel. Tankarna bakom denna är att lärandet inte enbart skall vara begränsat till en kort utbildningsperiod under ungdomstiden utan något som följer människan under hela livet.⁴⁵

Att det är individen själv som är herre över och som aktivt skapar sin egen utveckling är både en huvudförutsättning för idéernas förverkligande och ett mål i sig.⁴⁶

Med de stora och snabba förändringar som äger rum i samhället är det nödvändigt att ständigt skaffa sig mer utbildning. Till detta kommer att allt lärande inte behöver vara organiserat i formella utbildningsinstitutioner, utan även det informella lärandet ska anses ha en viktig roll.⁴⁷

⁴³ Under 1900-talet har folkbildning och vuxenutbildning vuxit till en betydande samhällsinstitution. Bara i de svenska studieförbundens verksamhet deltar mer än var sjunde vuxen svensk. Och i Danmark deltar 750 000 vuxna varje år i *aftenskolens* aktiviteter. Se *Aftenskolernes rolle i fremtidens voksenuddannelse*, Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, København, 1997.

⁴⁴ Enligt UNESCO:s definition, Faure-rapporten (1972).

⁴⁵ Inom vuxenpedagogiken i Sverige är det främst två avhandlingar som ägnat sig åt livslångt lärande. Det är Lena Borgström, *Vuxnas kunskapssökande*, Stockholm: Brevskolan, 1988 och Helen Svanberg-Hård, *Informellt lärande*, Linköping: Linköpings universitet, 1992.

⁴⁶ Lena Borgström (1988), *Vuxnas kunskapssökande*, s. 11.

⁴⁷ Med formell utbildning avses vanligen sådan utbildning som är kompetensgivande medan icke-formell utbildning är sådan utbildning som är organiserad utanför det formella utbildningssystemet.

Det nya i det här sammanhanget är att idéerna om livslångt lärande utgår från att det är individen som på egen hand styr sitt lärande på ett medvetet och avsiktligt sätt. Denna uppfattning bygger på förutsättningen att enskilda människor lär sig under hela livet. Vad innebär denna vändning mot individen för de etablerade organisationerna och institutionerna inom folkbildningen?

Den fjärde folkbildningsutredningen tillsattes 1975 och den resulterade 1981 i ett riksdagsbeslut om ett nytt statsbidragssystem. I och med att allt fler ungdomar under 1980-talet gick vidare till gymnasieskolan började man också befara att rekryteringen till folkhögskolorna kraftigt skulle komma att minska. 1988 tillsattes därför ännu en utredning med uppgift att se över folkhögskolans roll. Denna utredning ledde fram till 1991-års folkbildningsreform, som gällde både folkhögskolan och studieförbunden.⁴⁸

Reformen innebar bl.a. att folkbildningens organisationer inom ramen för av statsmakten fastlagda gränser själva hade att ta ansvar för ”statsbidragens fördelning, verksamhetens utformning och utvärdering av den”.⁴⁹ För detta ändamål inrättades också ett särskilt samarbetsorgan, nämligen Folkbildningsrådet, som består av företrädare för Folkbildningsförbundet, Rörsefolkhögskolornas intresseorganisation och Landstingsförbundet. Det frivilliga folkbildningsarbetets övergripande mål sades då också vara att:

- ge utrymme åt studier som växer fram ur deltagarnas egna intressen och behov,
- främja ett studiearbete som uppmuntrar till ställningstagande och beslutsfattande,
- förmedla kunskap och stimulera debatt om ideologier och livs-åskådningar samt
- att bredda kulturintresset och skapa förutsättningar för en folklig kultur.⁵⁰

I propositionen förordade man att grundutbildningen av fritidsledare också fortsättningsvis skulle ske vid landets folkhögskolor, vars arbetssätt ansågs passa särskilt bra för denna utbildning.

I samband med 1991 års folkbildningsproposition slogs det också fast att staten skall ansvara för att det sker en fördjupad och från Folkbildningsrådet fristående utvärdering vart tredje år.

⁴⁸ Richardson, 131 f.

⁴⁹ Ibid., 132.

⁵⁰ Ibid.

Det femte och senaste tillfället folkbildningens målsättning och verksamhetsformer utreddes, var vid mitten av 1990-talet. Det skedde i form av en statlig offentlig utredning. Den ledde fram till 1998 års folkbildningsproposition. I den fastslogs att:

Folkbildningen är och skall vara fri och frivillig. Det fria och frivilliga folkbildningsarbetet öppnar möjlighet till kunskapssökande för var och en utifrån egen erfarenhet och längs egna vägar, utan att begränsas av krav på resultat och utan uteslutningsmekanismer. Detta är det som ger möjlighet till samtal, engagemang och ifrågasättande utan på förhand givna ramar. Just därigenom fyller folkbildningen en roll som ingen annan kan göra, en roll som också bidrar till att upprätthålla demokratins vitalitet. Förutsättningen för att folkbildningen ska kunna vara fri och frivillig och fylla de funktioner som följer av detta, är att den kan styras av sin egen idé, sina egna mål, vara oberoende av politiska och ekonomiska maktgrupper och inte tvingas till kommersialisering eller anpassning till specifika samhälleliga krav för att hävda sin verksamhet.

Dessa för folkbildningen värdefulla egenskaper är grunden för stödet från stat, landsting och kommuner. Av detta följer också att inte heller bidragsgivningens villkor skall styra folkbildningens inriktning eller att folkbildningen skall fogas in i det allmänna utbildningsväsendet.⁵¹

I samband med denna proposition infördes också en ny förordning om statsbidrag till folkbildningen.⁵² I enlighet med denna skall statens stöd till folkbildningen ha till syfte att:

1. främja en verksamhet som gör det möjligt för kvinnor och män att påverka sin livssituation och som skapar engagemang för att delta i samhällsutvecklingen,
2. stärka och utveckla demokratin,
3. bredda kulturintresset i samhället, öka delaktigheten i kulturlivet samt främja kulturupplevelser och eget skapande.

Verksamhet som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildningsnivån i samhället skall prioriteras liksom verksamhet som riktar sig till utbildningsmässigt, socialt och kulturellt missgynnade personer. Personer med utländsk bakgrund, deltagare med funktionshinder och arbetslösa utgör särskilt viktiga målgrupper för statens stöd.⁵³

Någon mera djupgående förnyelse har det inte blivit med Folkbildningsrådet. Fördelning av bidraget sker i stort sett på samma grund som tidigare, dvs. i princip efter verksamhetsvolym, mätt i

⁵¹ 1998 års folkbildningsproposition 1997/98:115; citerad i Folkbildningsrådet, 2002, s. 5.

⁵² SFS 1998:973

⁵³ Ibid., s. 6, 7.

antal deltagarveckor resp. studietimmar.⁵⁴ Detta gör att man kan ställa en rad kritiska frågor kring folkbildningens framtid. Är det möjligt att organisera fram ett större intresse för folkbildningens grundläggande ideal? Beror inte hela denna problematiken på att såväl folkbildningen som staten har förlorat i anseende och inflytande?

Folkbildningens nuvarande omfattning

Folkbildningen omfattar, som tidigare har omtalats, flera olika verksamhetsgrenar. De verksamhetsgrenar som vi intresserat oss för är de folkbildningsaktiviteter som bedrivs av studieförbunden och folkhögskolorna; främst studiecirklar och långa kurser samt särskilda satsningar för arbetslösa.

Studieförbundens verksamhet

Idag finns det tio studieförbund, som får del av det statliga folkbildningsanslaget. De tio studieförbunden är:

1. Arbetarnas Bildningsförbund (ABF)
2. Folkuniversitetet (FU)
3. Studieförbundet Bilda, tidigare Frikyrkliga studieförbundet (FS)
4. Nykterhetsrörelsens Bildningsverksamhet (NBV)
5. Sensus studieförbund
6. Sisu idrottsutbildarna
7. Studieförbundet Sfr
8. Studieförbundet Medborgarskolan (Mbsk)
9. Studieförbundet Vuxenskolan (SV)
10. Tjänstemännens Bildningsverksamhet (TBV)

Studieförbunden har i sin tur c:a 260 medlemsorganisationer. Den vanligaste och mest karakteristiska verksamheten för studieförbunden är studiecirkeln.⁵⁵ Varje år arrangeras det ca 330 000 studie-

⁵⁴ Bosse Bergstedt, "Ett modernt svenskt par – om relationen mellan staten och folkhögskolan under 1900-talet", s. 44.

⁵⁵ "Studiecirkeln är en liten grupp människor, som under längre tid, återkommande träffas och planmässigt bedriver studier eller utövar kulturverksamhet under ledning av godkänd ledare. Arbetet bygger på deltagarnas eget kunskapssökande utifrån upplevda behov och intressen" (Statistiska centralbyrån. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*. Örebro: Statistiska centralbyrån [SCB], 2001, s. 368.) "Arbetsformerna skall präglas av demokratiska värderingar där människors erfarenhetsutbyte och egna analyser sätts i förgrunden. Studierna förutsätter deltagarnas aktiva insats i planering och genomförande" (SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok*. Örebro: SCB, 2001, s. 220).

cirklar.⁵⁶ Antalet studiecirkeldeltagare⁵⁷ uppgick år 2000 till 2,8 miljoner.⁵⁸ 57 procent av dessa var kvinnor.⁵⁹ Genomsnittsåldern på studiecirkeldeltagarna var 47,8 år.⁶⁰ Deltagarna i åldrarna mellan 15 och 24 respektive 25 och 34 utgjorde 16 respektive 11 procent av gruppen deltagare som helhet. Av deltagarna i dessa åldersgrupper var andelen kvinnor 35 respektive 62 procent. I gruppen av deltagare i åldern mellan 15 och 34 år som helhet var det 46 procent kvinnor.

Studiecirkelnas delas i den officiella statistiken in nio olika huvudämnesgrupper: 1) Beteendevetenskap, humaniora; 2) Estetiska ämnen; 3) Företagsekonomi, handel och kontor; 4) Matematik och naturvetenskap; 5) Medicin, hälso- och sjukvård; 6) Samhällsvetenskap, information; 7) Språk; 8) Teknik; samt 9) Övriga cirklar.⁶¹ Av det totala antalet studiecirkelar år 2000 var 39 procent i estetiska ämnen; 23 procent i samhällsvetenskap och information; och 11 procent i beteendevetenskap och humaniora.⁶²

Ser man lite närmre på relationen mellan ålder, kön och studiecirkelsinnehåll, finner man att den tidigare uppmärksammade stora skillnaden mellan 15–24-åriga respektive 25–34-åriga kvinnor och mäns deltagande i studiecirkelar till viss del förmodligen kan förklaras med ”rockcirkelnas” popularitet bland de yngre unga vuxna männen och med ”körsångscirkelnas” popularitet bland de äldre, unga vuxna kvinnorna.

Den andra stora verksamhetsgrenen för studieförbunden är kulturprogram. Man genomför även annan gruppverksamhet. Då dessa verksamheter endast berörs i förbigående i den aktuella undersökningen går vi inte närmare in på dem här.

Sammanfattningsvis kan man säga att studiecirkelar inom det estetiska området är vanligast och att det framförallt verkar vara de som har att göra antingen med rock- eller körmusik, som drar till sig unga vuxna deltagare, män i det ena fallet och kvinnor i det andra.

⁵⁶ SCB, *Utbildningsstatistisk årsbok: Tabeller*. Tabell 19.1 Studiecirkelar fördelade över huvudämnesgrupp och studieförbund 2000. Antal cirklar, deltagare och studietimmar, s. 370–371.

⁵⁷ Personer som deltar i ”flera studiecirkelar räknas som deltagare i varje studiecirkel” (SCB, *Utbildningsstatistisk årsbok*. Örebro: SCB, 2001, s. 220).

⁵⁸ SCB, *Utbildningsstatistisk årsbok: Tabeller*, s. 371.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Alvar Svensson, *Studiecirkeldeltagare 2000? Rapport från en studie av deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet studieåret 2000*, Stockholm: Folkbildningsrådet, 2002., Tabell 3, s. 8.

⁶¹ SCB, *Utbildningsstatistisk årsbok*, s. 222.

⁶² Ibid.

Folkhögskolornas verksamhet

Antalet folkhögskolor uppgick år 2001 till 147 st.⁶³ De har två grupper av huvudmän: 1) landsting/regioner eller 2) folkrörelser, stödföreningar och övriga organisationer. Folkhögskolorna bedriver folkbildning och vuxenutbildning. Verksamheten bedrivs dels i långa kurser, dels i korta kurser. Man genomför även studiecirklar, särskilda utbildningsinsatser, uppdragsutbildning samt kulturprogram.⁶⁴

De långa kursernas längd varierar från 15 dagar till ett par, tre år. De består dels av allmänna kurser, dvs. ”organiserad studieverksamhet, som innehåller ett brett urval ämnen” och som kan ge allmän behörighet till högskolestudier⁶⁵, och dels av särskilda kurser, ”där en större del ägnas åt det ämnesområde man valt”, t.ex. musik, mediekunskap, konsthantverk, teater, språk, turism, friskvård, miljö, etc.⁶⁶ En del av de särskilda kurserna är dessutom yrkesinriktade och syftar till arbete som sådant som: ”fritidsledare, journalist, kantor, behandlingsassistent och dramapedagog”.⁶⁷

År 2000 så var det totalt 240 501 deltagare i folkhögskolornas kurser, studiecirklar och uppdragsutbildningar.⁶⁸ 58,5 procent av dessa var kvinnor. Andelen invandrare⁶⁹ uppgick till 2,9 procent.⁷⁰

De långa kurserna hade sammanlagt 57 530 deltagare, vilket utgjorde ca 24 procent av det totala antalet deltagare i folkhögskolornas kurser, studiecirklar, osv. 64 procent var i sin tur kvinnor. Andelen invandrare bland deltagarna i de långa kurserna var 12 procent.

Fördelningen av deltagarna i folkhögskolans långa kurser över olika typer av kurser framgår av nedanstående tabell:

⁶³ SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001*, 139.

⁶⁴ *Särskild utbildningsinsats* definieras som ”utbildningsplatser anordnade med de extra medel som riksdagen beviljar” (SCB)

⁶⁵ SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*, s. 204.

⁶⁶ *Ibid.* s. 205.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller, Tabell 13.1 Deltagare i folkhögskolekurser våren och hösten 1997-2000 efter kursstyp*, s. 208–209.

⁶⁹ Med invandrare avses här ”kursdeltagare som har utländskt medborgarskap eller är födda utomlands” (SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*, s. 206.

⁷⁰ *Ibid.*, s. 209.

Tabell 1. Fördelning av antalet deltagare i folkhögskolornas långa kurser över olika typer av långa kurser år 2000⁷¹

	Deltagare		
	Totalt	därav	
		kvinnor	invandrare
Långa allmänna kurser	14 552	9 304 (64%)	1 829 (13%)
Långa särskilda kurser	22 867	14 863 (65%)	769 (3%)
Särskild utbildningsinsats	20 111	12 641 (63%)	4 411 (22%)
Summa långa kurser	57 530	36 808 (64%)	7 009 (12%)

45 procent av de studerande i de långa kurserna, inklusive särskild utbildningsinsats, var höstterminen 2000 under 25 år.⁷² Bland dem som deltog i långa särskilda kurser var andelen under 25 år till och med ännu större, närmare bestämt 55 procent. Som jämförelse kan också nämnas att andelen under 25 år i komvux under motsvarande period bara var 25 procent.

Andelen korttidsutbildade⁷³, bland dem som deltog i folkhögskolans långa utbildningar, var hösten 2000 drygt 57 procent.⁷⁴ Motsvarande siffra för dem som deltog i de långa särskilda kurserna var 29 procent.

De långa allmänna kurserna i folkhögskolan delas i statistiken in i elva olika kategorier, nämligen: 1) Allmän, bred ämnesinriktning; 2) Allmän, dominerad av basämnen; 3) Beteendekunskap och humaniora; 4) Estetiska ämnen; 5) Företagsekonomi, handel och kontor; 6) Matematik och naturvetenskap; 7) Medicin, hälso- och sjukvård; 8) Samhällsvetenskap; 9) Språk; 10) Teknik; samt 11) Övriga ämnen. Fördelningen av deltagarna i dessa kurser över kurser och kön framgår av nedanstående tabell:

⁷¹ Tabellen baserar sig på uppgifter från: SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*. Örebro: SCB, 2001, Tabell 3.1, s. 208–9.

⁷² SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001*, s. 144.

⁷³ De som hade ”en tidigare högsta utbildning motsvarande högst 2-årig gymnasieutbildning” (ibid.).

⁷⁴ Ibid.

Tabell 2. Fördelning av deltagarna i folkhögskolornas långa allmänna kurser över typ av kurs/inriktning år 2000⁷⁵

Typ av kurs/inriktning	Deltagare		
	Totalt	därav kvinnor	därav invandrare
Allmän, bred ämnesinriktning	9 076	5 867	922
Allmän, dominerad av basämnena	2 510	1 565	375
Beteendekunskap och humaniora	290	196	37
Estetiska ämnen	470	341	15
Företagsekonomi, handel och kontor	158	101	31
Matematik och naturvetenskap	274	178	48
Medicin, hälso- och sjukvård	111	77	0
Samhällsvetenskap	845	468	233
Språk	416	280	97
Teknik	184	90	18
Övriga ämnen	218	138	53
Summa antal deltagare i långa allmänna kurser	14 552	9 304	1 829

Bland kursdeltagarna på de långa allmänna utbildningarna 2000 läste en klar majoritet (62 %) kurser med allmän bred ämnesinriktning. 80 procent av deltagarna i långa allmänna kurser läste en kurs med allmän inriktning.

De långa särskilda kurserna delas, liksom de långa allmänna kurserna, i statistiken också in i ett antal olika typer av kurser. Fördelningen av deltagarna över olika typer av långa särskilda kurser framgår av nedanstående tabell:

⁷⁵ Uppgifterna i tabellen är hämtade från: SCB. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*, Tabell 13.4 Deltagare i statsbidragsberättigade folkhögskolekurser våren och hösten 1997–2000 efter kurstyp och inriktning, s. 218–223.

Tabell 3. Fördelning av deltagarna i folkhögskolornas långa särskilda kurser över typ av kurs/inriktning år 2000

Typ av kurs/inriktning	Totalt	Deltagare	
		därav	
		kvinnor	invandrare
Beteendekunskap och humaniora	6 395	3 852	184
Estetiska ämnen	8 929	5 970	262
Företagsekonomi, handel och kontor	189	109	42
Matematik och naturvetenskap	384	193	5
Medicin, hälso- och sjukvård	1 316	1 027	16
Samhällsvetenskap	2 894	1 832	107
Språk	1 784	1 341	104
Teknik	420	122	32
Övriga ämnen	556		
Summa antal deltagare långa allmänna kurser	22 867	14 863	769

De tre populäraste typerna av kurser/inriktningarna bland de långa särskilda kurserna är, som framgår av tabellen ovan, i fallande ordning: 1) Estetiska ämnen; 2) Beteendekunskap och humaniora; och: 3) Samhällsvetenskap. 80 procent av de studerande i långa särskilda kurser läser någon av dessa typer av kurser/inriktningar. Estetiska ämnen, som är den populäraste enskilda typen inbegrepp 39 procent av de studerande på långa särskilda kurser. Motsvarande siffror för de två andra av de populäraste kurserna var 28 respektive ca 13 procent.

Folkbildningens fortsatta utveckling

Som vi tidigare har sett så sker något nytt i och med framväxten av industrisamhället. Individen frisätts för *första* gången från bindningar till kungen och kyrkan. Istället skapas det nya gemenskaper som nationen, klassen, det politiska partiet, könet och familjen. I det nya samhälle, som idag håller på att bryta fram, är vi på väg mot en *andra* frisättning av individen. Individen frisätts idag inte från traditionella gemenskapers bindningar men från industrisamhällets ersättningsgemenskaper. Vad kommer detta att betyda för folk-

bildningen? Innebär det att den folkbildning som utvecklats under 1900-talet kommer att ersättas med nya former och nytt innehåll?⁷⁶

Tydligt är att folkbildningen startade långt innan utbildningsväsendet fick sin nuvarande utformning och framför allt innan det fanns någon vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning att tala om. Från att tidigare i princip ha varit ensamma om att tillhandahålla studievägar för vuxna har folkbildningsarbete mer och mer kommit att framstå som ett komplement och delvis ett alternativ till vuxen-, arbetsmarknads- och personalutbildningen.

Folkbildningen har allt mer kommit att ses som en del av vuxenutbildningen. Tidigare var vuxenutbildning i första hand riktad mot att komplettera brister i grundutbildning och byggde på elementära kunskaper, idag handlar det allt mer om att ge vuxna tillgång till högre utbildning. Vuxenutbildningen har i allt högre grad fått till uppgift att höja samhällets totala utbildningsnivå och medverka till anpassning till arbetslivet. På så sätt har vuxenutbildningen kommit att representera den moderna samhällsutvecklingen på allt flera områden.⁷⁷

De ideal, som en gång förverkligades genom studieförbund och folkhögskolor, har spridit sig och blivit en integrerad del av det moderna samhället. Genom att göra kunskap tillgänglig för alla har man påskyndat den strukturella individualiseringsprocess som fört till att vi idag befinner oss i ett senmodernt samhälle. Tiden för de "klassiska" folkrörelserna är förbi, föreningslivet avtar, liksom ungdomars intresse för politik och demokrati.

Statens stora intresse för vuxenutbildning efter andra världskriget hänger naturligtvis samman med att utbildning alltid har varit kopplad till politisk styrning. Vuxenutbildningen har varit med om att förmedla de normer och värderingar som varit grundläggande för det nordiska välfärdssamhället. Det paradoxala är, att i en tid när det moderna samhällsprojektet ifrågasätts, blir vuxenutbildningen allt viktigare. Kunskapslyftet i Sverige och Kompetensreformen i Norge är bara ett par exempel på detta. Frågan är om den politiska makten idag är på väg att hitta andra pedagogiska institutioner och metoder för att upprätthålla sin legitimitet?⁷⁸

Under individens andra frisättning är det som om allt det som berör människans grundvillkor åter kommer i fokus. Allt det som knyts till subjektet blir viktigt, däribland livslångt lärande och

⁷⁶ Hans Hauge, *Livet og litteratur i risikonsamfundet*, s. 6 ff.

⁷⁷ Bosse Bergstedt, Gunnar Grepperud, Anne Marie Støkken, *Mellom flere stoler*, s. 10.

⁷⁸ *Ibid.*, s. 13.

personlig växt. Innanför dessa områden framträder nya individuella läroprocesser, där identitet, mening och kunskap skapas på ett annat sätt än tidigare.

Idag söker politiker och andra maktinstitutioner att legitimera sin verksamhet genom olika former av identitetspolitik. Individualiseringen kommer tydligt till uttryck i den europeiska samhällsutvecklingen. På flera nivåer inom EU talas det idag om att införa ett bredare medborgarskapsbegrepp. Samtidigt kan man fråga sig hur engagerade människorna är för en ny europeisk kulturhistoria. Vem är beredd att dö för Europa? Här uppstår det ett påtagligt legitimitetsproblem för EU.

I diskussionen om folkbildningens verksamhet gör man ofta en distinktion mellan bildning och utbildning. Utbildningsbegreppet anses ofta vara avgränsat och målstyrt, något som t.ex. ger yrkeskvalifikationer. På så sätt medverkar utbildningen bl.a. till att det rekryteras nödvändig arbetskraft till olika samhällsfunktioner. Här förmedlas ett bestämt och ofta väl avgränsat kunskapsstoff. Fastställda mål och läroplaner reglerar kunskapens förmedling. Läraren är arbetsgivare och eleven är arbetstagare i en fast struktur där arbetsättet blir bestämt av det uppsatta målet. Efter avslutad utbildning mäter man hur långt eleven har nått i förhållande till en fastlagd nivå. Bedömning av kunskap blir då lätt ett medel för styrning och kontroll.⁷⁹

Inom de diskussioner som förts kring folkbildningens bildningsideal har man kunnat urskilja tre olika bildningsideal: ett präglat av den nyhumanistiska personlighetstanken, ett medborgerligt och slutligen ett polytekniskt bildningsideal. Medan folkbildningen i form av studieförbundens verksamhet främst verkar ha präglats och alltjämt präglas av de två första idealen, så har folkhögskolorna i tillägg till dessa ideal redan från början också rymt ett polytekniskt bildningsideal. I takt med att man utvidgat verksamheten med regelrätta inslag av yrkesutbildning i form av friskvårds- och journalistlinjerna och utbildningarna fritidsledare, behandlings- och församlingsassistenter har måhända detta ideal kommit att få ett allt större utrymme på bekostnad av de andra.

Speciallinjerna med estetisk inriktning, som visserligen inte ger en direkt yrkesutbildning, men som likväl bär en tydlig prägel av målinriktade förberedelser för fortsatta studier och arbete inom olika konstnärliga områden, kan kanske också ses som ett uttryck

⁷⁹ Bosse Bergstedt och Ulla-Britt Tomberg, *Gestaltande utvärdering*, s. 8.

för att det polytekniska bildningsidealet fått allt större inflytande inom folkbildningen. Det direkt högskoleförberedande studiet arbetet inom folkhögskolorna tycks också ha ökat i omfattning och betydelse på senare år, vilket kanske är ytterligare ett tecken på att det polytekniska bildningsidealet breder ut sig och det kanske på bekostnad av de andra bildningsidealen.

Det som är tydligt är dock att staten har kommit att få ett allt större inflytande över folkbildningen och undan för undan kommit att utnyttja den som ett kompletterande alternativ till de studiemöjligheter som erbjuds inom vuxenutbildningen, arbetsmarknadsutbildningen och inom personalutbildningen.

Tidigare forskning

När det gäller den tidigare forskningen kommer vi i första hand att fokusera på den forskning som bedrivits inom området folkbildning och vuxenundervisning. Vi inleder med några historiska jämförelser och fortsätter därefter med att närma diskutera folkbildningsforskningen. Avslutningsvis belyses de studier som gjordes i statens förra utvärdering av folkbildningen, SUFO 96.

Historiska jämförelser

I tidigare beskrivningar av samhällsutvecklingen har vi kunnat konstatera att folkbildning och vuxenundervisning under en längre period haft en stark ställning i det moderna samhället. Behovet av forskning inom fältet har vuxit i takt med att vuxenutbildningen sedan andra världskriget blivit allt mer omfattande.

I länder där denna utveckling kom tidigt, t.ex. i USA där man utbildade professionella lärare och instruktörer blev vuxenpedagogik ett specialområde för vetenskaplig forskning. Den amerikanska forskningen har varit inriktad mot psykologiska aspekter och nära knutet till praxisfältets behov för att förbättra vuxenutbildningen.⁸⁰

I Norden har såväl folkbildningsforskningen som den vuxenpedagogiska forskningen under lång tid kännetecknats av ett samhällsvetenskapligt, främst sociologiskt perspektiv. Utifrån sådana perspektiv har det varit frågan om att studera samhällsmässiga och

⁸⁰ Bosse Bergstedt, Gunnar Grepperud, Ann Marie Støkken, *Mellom flere stoler*, s. 15.

strukturella faktorer som påverkar vuxenutbildningen, t.ex. rekrytering, organisering och innehåll. Det har varit mindre fokus på individuella faktorer. En sådan inriktning på forskningen stämmer väl överens med folkbildningens nationellt folklig tradition där sociala faktorer och samhällsbyggande har stått i centrum.

Trots att det funnits en nära relation mellan praxis och forskning inom området har en pågående samhällsförändring varit svår att belysa. Frågan är vad det beror på? Svaret kan helt enkelt vara att man under lång tid fokuserat på kollektiva fenomen och helt enkelt inte lagt märke till den tilltagande individualiseringsprocessen.⁸¹

Nordisk folkbildningsforskning har först de senaste årtionderna blivit ett eget forskningsområde.⁸² En orsak till att det tagit lång tid att etablera forskningen beror på att det bland folkbildare funnits en kritisk inställning till akademisk kunskapsbildning. Universitetet har ansetts företräda elitistiska kunskapsideal. Det har även funnits en kritik mot en överbetoning av teoretiska kunskaper på bekostnad av praktiska kunskaper..

Detta har inneburit att de forskningsinstitutioner som etablerats i flera fall placerat sig mellan det akademiska och folkbildningen. I såväl Norge som Danmark har det uppstått s.k. "mellaninstitutioner".

I Norge befann sig NVI, Norsk Voksenpedagogisk forskningsinstitut under 25 års tid mellan staten, folkbildningen och universitetet. Denna mellanposition innebar att man varken fick legitimitet hos folkbildningens institutioner eller inom den akademiska världen. De anställda och deras forskning hamnade i ett "ingenmansland", vilket kom att få en negativ påverkan på såväl personal som verksamhet.⁸³

I Danmark startades för drygt tio år sedan ett forskningsinstitut för folkbildningsforskning, med namnet Nornesalen. Även här var det frågan om en "mellaninstitution" som skulle ta tillvara både folkbildnings- och forskningsintressen. På liknande sätt som i Norge hamnade man mellan olika aktörer. Universitet och forskningsråd hade svårt att bedöma forskningens kvalitet och värde medan folkbildningens representanter hade svårt att skapa relationer till akademiskt utbildade forskare. Efter en tids interna

⁸¹ Se bl.a. Per Andersson och Nils-Åke Sjösten, *Vuxenpedagogik i Sverige* och Sigvart Tøsse, *Program for voksenpedagogisk forskning og dokumentasjon*.

⁸² En bra översikt över folkbildningsforskningen 1980–1998 finns i Gunnar Sundgrens rapport, *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt*.

⁸³ Bergstedt, Bosse, Grepperud, Gunnar, Støkken, Anne Marie, *Mellom flere stoler*.

konflikter bland personal och styrelse beslutade kulturministern för några år sedan att dra in fortsatta anslag till institutet.⁸⁴

I Sverige var forskningen om folkbildning till en början nära knuten till folkrörelseforskningen. Folkbildning har ju under lång tid varit en del av folkrörelsernas utveckling. En stor del av forskningen bedrevs till en början som utvecklingsprojekt. Ett exempel på detta är de s.k. PUST- och PUFF-rapporterna, ett utvecklingsprojekt inom studieförbund och folkhögskolor som under sjuttio- och åttiotalet organiserades av Skolöverstyrelsen.⁸⁵

Möjligen var det folkbildningens nära relationen till staten som var grund till att man i Sverige valde att bygga upp verksamheten utifrån ett etablerat universitet. Mimer, nationellt program för folkbildningsforskning, etablerades i början på 1990-talet och bedriver fortsatt sin verksamhet. Mimer har stimulerat forskningen om folkbildning runt om i Sverige genom att i första hand vara ett nätverk för aktiva forskare och doktorander. Däremot har man inte lyckats med att växa som institution, såväl ekonomi som personal är i stort sett det samma som för tio år sedan.

Större delen av folkbildningsforskningen har ägt rum inom pedagogikämnet. I Norden har vuxenpedagogiken betraktats som en disciplin inom pedagogiken med vuxenutbildning inklusive folkbildning som forskningsområde. Tre av de nordiska länderna har professorer i vuxenpedagogik. Finland fick sin första professur 1946, Danmark 1969 och Sverige 1982.⁸⁶ Härefter har Sverige inte fått några flera professorer i vuxenpedagogik; den enda som finns inkluderar, även folkbildning.

Orsakerna till detta finns både innanför och utanför universitetet. Nationella och folkliga företeelser värderas inte längre som lika viktiga. Allt som förknippas med nationalstatens framväxt har hamnat i skuggan av en allt mer tilltagande individualisering och globalisering. Detta samtidigt som vuxenpedagogik som ämnesområde blivit allt mer diffust. Idag ses i stort sett allt lärande där vuxna medverkar som en form av vuxenpedagogik. Från att ha varit avgränsad till folkbildningen och den kommunala och statliga vuxenutbildningen, har gränserna vidgats till arbetslivet, universitet och högskola, distansstudier, IT etc.

Den forskning som har bedrivits har inte lyckats utmana och problematisera den situation som råder idag. Därför behövs det en

⁸⁴ Marie Østergaard Knudsen, "Alle tabte....Tråden" i *Dialog*.

⁸⁵ Se Olle Kylhammar, PUFF-nyckel. *Att hitta rätt bland PUFF-rapporter*, nr 124, 1988.

⁸⁶ Sigvart Tøsse, *Program for voksenpedagogisk forskning og dokumentasjon*, s. 15.

från folkbildningens organisationer fristående professur i folkbildningsforskning som kan utgöra en bas för kritisk granskning. När och var kommer den första professuren i folkbildningsforskning att inrättas?

SUFO 96

Den 1 juli 1991 förändrades statsbidragssystemet för studieförbund och folkhögskolor. Förändringen innebar bl.a. en övergång från ett regelstyrkt till ett målstyrkt statsbidrag. Regeringen beslöt i början av 1994 att en särskild utvärderare skulle planera och genomföra en utvärdering av folkbildningen. Utvärderingen fick namnet Statens utvärdering av folkbildningen 1996, SUFO 96, och var klar med sitt slutbetänkande i november 1996.

I slutbetänkandet, *Folkbildningen – en utvärdering*, görs en genomgång av de forskningsprojekt som genomfördes inom utvärderingen. Vi skall här kort beskriva några av de resultat som på ett eller annat sätt anknyter till vårt eget projekt.

I studien *Folkbildningen och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter* av Jan O. Jonsson och Michael Gähler genomfördes en omfattande enkätundersökning. Ett slumpvis urval gjordes av 3 000 vuxna svenskar i åldern 18–75 år, till detta gjordes också ett regionalt urval på 1 000 personer. Studien behandlar främst omfattningen av folkbildningen, vilka som deltar och vilka som inte deltar. Därutöver fanns även några frågor kring deltagarnas erfarenheter av studier.⁸⁷

De som deltagit i folkhögskolestudier är mycket positiva till såväl arbetsformer som lärare. Däremot anser sig hälften av dem som gått på folkhögskola att de inte fick vara med och bestämma studiernas uppläggning. Liknande slutsatser dras när det gäller deltagarstyrning i studiecirkel. Här pekas det på att studiecirkeln ligger på en kunskapsmässig låg nivå och att utbytet för många kursdeltagare varit litet.⁸⁸

I Kjell Rubensons studie *Studieförbundens roll i vuxenutbildningen* behandlas uteslutande generella frågor kring folkbildningens roll, förändringar i deltagarperspektiv, betydelsen av politisk aktiv-

⁸⁷ SOU 1996:159, *Folkbildning – en utvärdering*, s. 31.

⁸⁸ *Folkbildning – en utvärdering*, s. 35.

itetsgrad och andra yttre faktorer. Då detta inte är direkt relevant för vår egen studie gör vi ingen närmare redovisning av rapporten.⁸⁹

Rapporten *Cirkelsamhället. Studiecirkels betydelse för individ och lokalsamhället* är skriven av Eva Andersson, Ann-Marie Laginder, Staffan Larsson och Gunnar Sundgren. Studien belyser kvaliteter i studieförbundens verksamhet. Vad betyder studiecirkeln för deltagare och lokalsamhälle? Tre orter valdes ut och på varje ort genomfördes ett tjugotal intervjuer med cirkeldeltagare.⁹⁰

Resultatet pekar i likhet med tidigare studier på att det finns en kombination av kunskap, kommunikation och social samvaro som ger studiecirkeln dess speciella karaktär. Betoningen av dessa inslag kan variera med deltagarnas livssituation. Studien pekar också på att cirkelarna endast indirekt bidrar till demokrati. De är inte påtagligt kritiska och syftar inte i första hand till samhällsförändring. Däremot är de en mötesplats och erbjuder ett forum för medborgliga samtal.⁹¹

Tydligt är att studiecirkeln har många olika betydelser för såväl individ som lokalsamhälle. Vilka av dessa som framträder beror på vilket perspektiv man väljer att lägga på verksamheten. Som studie vidgar rapporten förståelsen av studiecirkeln men i övrigt bidrar den inte med någon ny kunskap.

Rapporten *Kunskapssyn och samhällsnytta i hantverkscirklar och hantverksutövande* är författad av Yvonne Andersson och Louise Waldén. Studien studerar praktiskt-estetiska cirklar och bygger delvis på tidigare projekt. I ett av dessa tidigare projekt, *Handen och Anden*, kom man fram till att de som deltog i hantverkscirkelarna i första hand gjorde det av två anledningar, dels handlade om att lära sig något (kunskapsmål), dels om att få del av en gemenskap (socialt mål). Därutöver fann man också ett tredje motiv, ett välbefinnandemål.⁹²

I en uppföljande studie, *Vem slöjdar i cirkel – och varför?*, framgår det att kunskapsmålet och det sociala målet skiftar över tid och att betoningen varierar kraftigt i de undersökta cirkelarna. Det samma gällde välbefinnandemålet som kan upplevas på olika sätt och ha olika innehåll. Cirkeldeltagaren upplever välbefinnande om cirkeln tillfredställer olika behov, t.ex. behovet att skapa, att uppleva nyttan av ett utfört arbete och/eller att kunna delta i ett

⁸⁹ Ibid, s. 39.

⁹⁰ Ibid, s. 45.

⁹¹ Detta har tidigare påpekats i flera tidigare studier, se bl.a. Bosse Bergstedt, *Utanför ramar-na, Aspekter på folkbildning, kunskap och demokrati*, Stockholm 1989.

⁹² *Folkbildningen – en utvärdering*, s. 52.

socialt sammanhang.⁹³ När det gäller att sätta mål för cirkeln pekar författarna på att individens välbefinnande borde vara en bättre mätning på kvalitet än att uppfylla centralt formulerade mål.

I den tredje studien, *Hantverkets väsen och värde*, pekas på att i hantverkscirklar är det sannolikt individaspekten som är viktigast. Den samhällsnytta som betonas i intervjun är sådant som är nyttigt för den enskilda människan. Det viktiga är den livskvalité som ligger i att människans grundläggande sociala och kulturella behov tillfredställs. Författarna pekar på att detta kan vara grogrunden för att utveckla en annan samhällssyn än den rådande, något som i sådana fall är i linje med de traditioner som finns inom folkbildningen.⁹⁴

Rapporten *Rockmusik som folkbildning* är skriven av Thomas Öhlund. I undersökningen ingick tre studieförbund. Intervjuer genomfördes med studieförbundens musikansvariga på riks- eller förbunds nivå. I studien ingick också två musikhus. Författaren pekar på att musikcirkeln både handlar om ett musikaliskt lärande och om bearbetandet och förändrandet av individuella och kollektiva identiteter. Cirkeln ger kunskap och kompetens som medverkar och underlättar för ungdomar att ta steget in i vuxenlivet.⁹⁵

En konkret erfarenhet handlar om att lära sig att hantera relationer och att lösa relationsproblem som uppstår i en långvarig grupp gemenskap. Deltagarna kan idag leda cirkelarbetet på egen hand. Ledarna finns i cirkelns närhet och kan hjälpa till med att lösa problem om så behövs. Avslutningsvis pekar författaren på att studieförbundens musikverksamhet vilar på folkbildande traditioner där deltagarnas kunskapsökande står i fokus.

Rapporten *”man lär sig mer än man tror genom att träffas” – en studie av samhällsinriktade studiecirklar* är författad av Petros Gougoulakis. Studien byggde i huvudsak på dels intervjuer med ett urval deltagare, del en enkät som besvarades av studieförbuden. Undersökningen var förlagd till fyra orter och begränsades till fyra studieförbund.⁹⁶ De samhällsinriktade cirklarna lockar deltagare från skilda håll. Deltagarna medverkar av antingen yttre tryck eller inre behov. Deras uppfattning av studiecirkeln är variationsrik och nästan uteslutande positiv. Tre karaktärsdrag lyfts fram av författaren, den kollektiva lärmiljön, den informella karaktären av

⁹³ Ibid. s. 53.

⁹⁴ Ibid. s. 55.

⁹⁵ Ibid. s. 62.

⁹⁶ Ibid. s. 68.

studiesituationen och det gemensamma och genuina intresset för cirkelns ämne. När dessa kombineras skapas en studieform som svarar mot människans skiftande behov och som gör att man har bearbetat ett stoff utifrån olika vinklar, en balansgång mellan målinriktade studier och informell samvaro.

Rapporten *Värden i folkhögskolevärlden* är skriven av Ragnhild Nitzler, Inger Landström, Inger M. Andersson och Ulrika Eriksson. Studien bygger på en teoriinriktad utvärdering, vilket betyder att man arbetat utifrån en teoretisk referensram som i detta fall bygger på fransk utbildningssociologi. Det empiriska materialet har varit fallstudier och intervjuer vid tio folkhögskolor. Syftet har varit att ta reda på deltagarnas syn på folkhögskolan.⁹⁷ De flesta av deltagarna har inte haft något direkt "fritt val" när de valt folkhögskolan. Studievalet har stått mellan Komvux och folkhögskolan. En del skulle ha valt Komvux om de kommit in där. Andra menar att Komvux är alltför svårt, har för hög studietakt och är för mycket likt grundskolan.

En intressant iakttagelse i studien är att deltagarna i stor utsträckning individualiserar sin situation. Att de är arbetslösa anser de beror på att de har för dålig utbildning och att de inte är tillräckligt begåvande. Att skolans profil skulle ha orsakat några problem framkommer inte i intervjuerna. Kurinnehållet och arbets sättet upplevs inte som färgat av skolans ideologiska inriktning.

Deltagarnas förväntningar handlar om att undervisningen skall bedrivas i en takt som man kan klara av, vilket också infrias för de flesta. De som inte är riktigt nöjda är de som vill ha ett högre tempo i studierna. De sociala relationerna mellan lärare och deltagare upplevs som positiva och i de flesta fall tycker man att de fungerar bättre än i andra skolformer. På liknande sätt är deltagarna positiva till demokrati och medinflytande, både vad det gäller undervisning och förhållandet människor emellan. Mera kritisk är man till de övergripande studievillkoren, dvs. de beslut som fattas av skollledning eller av politiker och andra beslutsfattare. I studien tycker man sig ha sett en kluven inställning hos deltagaren. På den ena sidan vill man vara med och bestämma och på den andra sidan är det rätt vanligt att man inte vet vad kursråd, lärarråd etc skall vara bra för. Något förvånande är att författarna inte funderar över att detta kan bero på att deltagarna nu för tiden söker andra vägar för demokrati.⁹⁸

⁹⁷ Ibid. s. 75.

⁹⁸ Ibid. s. 78.

När det gäller utbildningen, beskrivs den på ett positivt sätt av deltagarna. De får ökad självkänsla, mycket högt självförtroende och upplever att de utvecklas som personer. Det som framför allt bidragit till detta är en förtroendefull relation mellan lärare och deltagare, i en del fall nämns också internatboendets positiva betydelse. När det frågas vad deltagarna lärt sig blir svaren mera osäkra och även mera kritiska. Det tycks saknas tydliga kriterier på framgång och misslyckanden. Detta är något som också avspelar sig i deltagarnas syn på framtiden. De menar att livet utanför skolan kräver meriter och därmed andra kunskaper.

Rapporten *Folkbildning som institution* är skriven av Alvar Svensson. Studien behandlar studieförbuden som organisationer och lyfter fram flera intressanta perspektiv. Studieförbuden ingår i en grupp av organisationer som har gemensamma intressen och normer, de tillhör en slags idésammanhang.⁹⁹ En stor del av studieförbudens gemensamma uppträdande går ut på att skapa legitimitet för den egna verksamheten. Här blir det viktigt att kunna peka på att folkbildning står för något unikt. Ett sätt att göra det på är att beskriva folkbildningens värde för demokratin.

Att man lyckats skapa ”korsningar” mellan olika organisatoriska fält har bidragit till att man kunnat skapa ett levande bildningsarbete, något som författaren kallar för ett ”folkbildningens böjningsmönster”.¹⁰⁰ Grunden för detta har varit en stor bredd och en öppenhet för variationer i verksamheten. På så sätt har organisationerna kunnat ta tillvara deltagarnas behov och intressen. ”Man kan lite tillspetsat, hävda att studieförbudens verksamhet blir vad dess deltagare vill att den skall bli”.¹⁰¹

Rapporten *Folkbildningsrådet i ”myndighets ställe”* har författas av Lena Lindgren. Syftet med studien var att studera de förvaltningsuppgifter som staten lämnat över till Folkbildningsrådet. Frågan var om Folkbildningsrådets strävat mot att påverka studieförbund och folkhögskolor att arbeta för de mål som staten angivit för bidrag till folkbildningen?¹⁰² Studien visar att Folkbildningsrådet till stor del tycks ha litat på att studieförbund och folkhögskolor på egen hand skall klara detta. Författaren är kritisk och frågar sig om detta kan komma att ske i ett system som saknar

⁹⁹ Ibid. s. 83.

¹⁰⁰ Ibid. s. 87.

¹⁰¹ Ibid. s. 90.

¹⁰² Ibid. s. 97.

belöning för den organisation som aktivt arbetar för att utveckla sin verksamhet.

I en annan studie av samma författare, *Kan en filthatt stärka demokratin?*, pekas det på att det finns en obalans mellan vad studieförbund och folkhögskolor säger sig vilja göra och vad de faktiskt gör. Deltagarna känner helt enkelt inte igen sig i idealbilden av deltagarstyrning och demokratiska arbetsformer.¹⁰³

En genomgång av den forskning som genomfördes i samband med SUFO 96 ger en relativt samlad bild av såväl perspektiv som resultat. Flertalet av rapporterna använder sig av ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Det gäller t.ex. *Cirkelsambället*, *Värden i folkhögskolevärlden* och *Folkbildningen som institution*. Den främsta inspirationskällan har varit tysk och fransk sociologi, kopplat till namn som Jürgen Habermas och Pierre Bourdieu. Båda representerar en etablerad och modern sociologi.

Det som har studerats har i de flesta fall tagit sin utgångspunkt i motsättningar, i *Cirkelsambället* mellan cirkeldeltagaren och det omgivande samhället, i *Värden i folkhögskolevärlden* studerades deltagare och lärare. I rapporten "man lär sig mer än man tror genom att träffas" talas det om att deltagarna medverkar av antingen yttre tryck eller inre behov. I samtliga fall har det funnits en utgångspunkt som tagits för given, den att två enheter ställs emot varandra och att verksamheten beskrivs som en blandning av dessa två. Denna blandning skapas genom någon form av relation.

Dessa utgångspunkter kommer även att påverka resultatet. Två poler sätts emot varandra och binds samman av något tredje. I *Cirkelsambället* beskrivs studiecirkeln med begreppen kunskap, kommunikation och social samvaro. I *Hantverkets väsen och värde* beskrivs hantverkscirkeln med begreppen kunskapsmål, socialt mål, välbefinnade mål. I såväl perspektiv som resultat finns en strävan efter att nå fram till konsensus och olika slag av helheter. Det ligger nära till hands att hänvisa till den hermeneutiska cirkeln, där syftet är att få del och helhet att samspela med varandra.

Sammantaget är detta ett uttryck för att såväl perspektiv som resultat föregår inom en modern kunskapsbildning. Då ett sådant länge varit dominerande inom folkbildningsforskningen är det inte särskilt förvånande att det också kom att präglade SUFO 96.

Vad saknas då i SUFO 96? När det gäller forskningsperspektiv saknas framför allt post- eller senmoderna perspektiv på folkbild-

¹⁰³ Ibid. s. 97.

ningen. Att sådant behöver utvecklas beror inte minst på att folkbildningen säger sig vilja utgå från deltagarnas behov. Om vi nu befinner oss i en senmodernt samhälle kan vi inte längre studera detta med verktyg som passar en helt annan tidsepok.

Att befinna sig i en senmodern tid innebär inte att man bortser från motsättningar men att sättet att förhålla sig till dem ser annorlunda ut. Istället för att skapa relationer och syntes mellan polerna i ett motsatspar strävar man efter att skapa andra slag av förskjutningar och spel. Dessutom måste individen ges en helt annan betydelse än tidigare. Det saknas studier inom folkbildningen som utgår ifrån och följer en individualiseringsprocess. De studier som säger sig utgå från ett deltagarperspektiv gör enbart tillfälliga nedslag kring vad människor tycker eller upplever vid enskilda tillfällen.

I vår egen studie har vi strävat efter att ta lärdom av det vi inte kunnat finna i SUFO 96. Vi har strävat efter att utveckla en metod som kan beskriva individens liv och lärande, där folkbildningen beskrivs som ett inslag i en pågående process. Vi har också försökt utveckla en senmodern förståelse och ett teoretiskt perspektiv som kan beskriva de förändringar som idag sker vad det gäller sättet att skapa och gestalta identitet, mening och kunskap.

Precisering av syftet med undersökningen

Ett övergripande syfte med SUFO 2 är att ta reda på hur folkbildningen lever upp till de krav som idag ställs på den. De senaste åren har det funnits en tendens inom folkbildningen som pekar mot en allt högre medelålder. En sådan utveckling ställer en rad frågor inte minst med tanke på att folkbildningen ofta ses som en aktör för förnyelse och förändring. I denna studie har vi valt att studera hur unga vuxna ser på dagens folkbildning.

Syftet med den här rapporterade studien är att redogöra för hur de i åldern 18–30 år ser på sitt deltagande i cirklar, kurser och kulturaktiviteter. Vilken betydelse har detta när det beskrivs i deras berättelser om deras liv? Vad har dessa studier inneburit för de unga vuxnas liv och utveckling? Hur har det påverkat deras identitets-, menings- och kunskapsbildning? I vilka verksamheter använder de sin kompetens? Vilka former av lärande är de engagerade i? Vilka framtidsföreställningar odlar de?

2 Tillvägagångssätt

För att förstå den betydelse som folkbildningen kan ha för den enskilde deltagaren är det betydelsefullt att studera utbildningens effekter ur de studerandes perspektiv. Det kan göras genom att deltagarna sätter in sina erfarenheter i en berättelse om sitt eget liv.

Vi vill med andra ord studera vuxenutbildningens effekter så som de kommer till uttryck i de vuxnas reflektioner över sin situation och i deras dagliga liv och gärning. Vi vill alltså studera effekter inte som förändrat beteende utan som levande erfarenhet. Detta innebär att vi vill tolka vuxnas liv mot bakgrund av deras studier inom folkbildningen och mot förgrunden av hur de resonerar kring sin situation och framtid.

Detta kapitel har delats in i tre underavsnitt. I det första kommer vi lite mera noggrant att redogöra för den forskningsmetodologiska ansatsen medan vi i det andra redogör för uppläggningsen och genomförandet av undersökningen. Avslutningsvis diskuterar vi undersökningens begränsningar. De tre underavsnitten har benämnts: 1) Forskningsansats, 2) Uppläggning och genomförande och 3) Undersökningens begränsningar.

Forskningsansats

Narrative research har under senare år blivit ett internationellt forskningsperspektiv som tilldragit sig allt större intresse. Den narrativa berättelsen visar hur subjektet och språket genomgår påtagliga förändringar inom senmodern kunskapsbildning. Under senare år har narrativ forskning också vunnit allt större inflytande inom pedagogisk forskning. En orsak till detta är att den narrativa intervjun kan belysa fenomen som är särskilt tydliga i det senmoderna samhället.

Den narrativa intervjun skiljer sig från andra kvalitativa intervjuer genom att intervjupersonen inte så mycket skall besvara frågor som att skapa en berättelse. En intervju om en persons livshistoria är en berättelse som sträcker sig från berättarens tidiga minnen, fram till nutid och själva berättartillfället. Vilka saker som

lyfts fram och vilka som inte tas upp avgörs av berättaren själv. Berättaren komponerar fritt sin berättelse. Det samma gäller den ordning som strukturerar händelser i berättelsen, den kan följa en tidsaxel men också skapas på andra sätt.

Detta gör att den narrativa intervjun kan beskriva sätt att skapa identitet, mening och kunskap som tidigare inte blivit synlig inom kvalitativ forskning. En narrativ intervju är ett samtal mellan intervjuaren och den intervjuade, som syftar till utveckling av en muntlig historia om den intervjuade personens liv.¹⁰⁴ Strategierna för att erhålla muntlig historia kan variera från användning av en uppsättning strukturerade frågor, där forskarens intentioner kommer främst, till att be personen att berätta sin egen historia på sitt eget sätt, där deltagarens intentioner kommer främst.¹⁰⁵

Hermeneutik

En narrativ forskningsansats ingår i något slag av kontext. För oss har den sin utgångspunkt i ett gemensamt intresse för hermeneutik. Med utgångspunkt i den hermeneutiska forskningstraditionen utvecklar vi de perspektiv som får vara vägledande i den tolkning som vi gör av de narrativa intervjuerna. Här presenteras först en kort inledning omkring hermeneutik, därefter följer en kritik av bildningsbegreppet.

Ordet ”hermeneutik” kommer från det grekiska gudanamnet Hermes. Han var gudarnas budbärare till människorna. De grekiska gudarnas budskap till människorna var ofta mycket *dunkla* och därför var det Hermes uppgift att *tolka* dessa.¹⁰⁶

Hermeneutiken är mycket gammal och användes först på bibeltexter. Bibeln och forntidens grekisk-romerska verk intog en central plats, eftersom de betraktades som privilegierade texter som stod i en särskild relation till sanningen. Det antogs därför att tolkningen inte enbart hade något att säga om texten utan också om det gudomliga respektive det mänskliga.

Under första delen av 1800-talet frigjorde sig delar av hermeneutiken från sin bindning till teologin. Hermeneutiken etablerades nu också som en allmän lära om vad det innebar att *förstå* en text, en annan människa eller en historisk händelse.

¹⁰⁴ Clandini & Connelly, *Handbook of qualitative research*, 1994.

¹⁰⁵ Marianne Horsdal, *Livets fortaellinger*, Valby: Borgen, 1999.

¹⁰⁶ Richard Palmer, *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer* (Evanston, IL: Northwestern university press, 1968).

Hermeneutikens uppgift var inte längre att leda fram till sanningen om Gud och människan genom att lära hur man skulle läsa Bibeln eller skrifter från den antika traditionen, utan istället att konstruera en *metodlära*, med vars hjälp man kunde undvika missförstånd av en text, en annan persons tal eller en historisk händelse. För att undvika sådana missförstånd måste vi enligt Friedrich D. E. Schleiermacher (1768–1834) tränga ”bakom” texten till det ”du” som har frambringat den.

Uppgiften var att sätta sig in i den främmande författarens psykologiska tillstånd och mot denna ”reproducera” texten. Enligt detta sätt att se förstår man en text först när man förstår den som ett led i ett levnadsförlopp, i en personlighets hela bildningsprocess. Samtidigt ansågs det viktigt att skaffa sig kunskaper om den aktuella kulturen och dess språk. På så sätt skulle man kunna få en helhetsbild och ett sammanhang av författaren som innefattade både hans liv och den tid han levde i.¹⁰⁷

Några av de begrepp som Schleiermacher kom att utveckla var bl.a. den *hermeneutiska cirkeln*, *förförståelse* och *intuition*. Den hermeneutiska cirkeln brukar beskrivas som förhållandet mellan *del och helhet* i förstående/tolkning av ett verk. En förståelse av delarna förutsätter en förståelse av helheten och omvänt. Ord är del av helheten sats, satser är en del av helheten stycke, stycket är en del av helheten kapitel, kapitel är en del av helheten bok. Delarna kan inte förstås om inte den som läser har en uppfattning om innebörden i den helhet där de föregår. Först när den rätta resonansbotten infunnit sig, uppnår vi en mer kvalificerad förståelse. Men samtidigt står inte helheten över delarna, för utan delarna ingen helhet. Helheten växer fram ur delarna.¹⁰⁸

Tolkningen startar alltid någonstans, i någon form av *förförståelse*. Forskaren startar läsningen med en *gissning* om vad som förväntas. Med hjälp av denna ger delarna en helhet. Ända tills man möter något som gör att man ger delarna nya betydelser som i sin tur leder till nya uppfattningar om helheten osv.

För Schleiermacher var det viktigt att upprätta bestämda metodregler för att minska risken för att utgångspunkter och förförståelse skulle kunna föra in på fel spår. För att komma fram till det som författaren av en text verkligen har tänkt, till samma tanke, så

¹⁰⁷ Anders Olsson, *Den okända texten*.

¹⁰⁸ Sten Andersson, ”Hermeneutikens två traditioner: Om skillnaden mellan Schleiermacher och Gadamer” i *Kunskapens villkor*, red. Staffan Sellander (Lund: Studentlitteratur, 1986), 145–162.

gäller det att *leva sig in i* och inifrån förstå det andra jaget. Det gäller med andra ord att öva upp sin egen intuition. Vad som eftersträvas är inte det psykologiska men det idémässiga innehållet i de tankar som är tolkningens mål. Den ursprungliga tanken. Det gäller att upptäcka den dolda mening som fanns i en annan människas medvetande.

Hans-Georg Gadamer kan ses som en av dem som företrätt en mer filosofiskt inriktad hermeneutik. Med sin bok *Wahrheit und Methode* avsåg han att skapa en förmedlingsinstans mellan filosofi och vetenskap. Syftet var att ge en annan bild av förståelsens väsen än den som tonat fram tidigare; främst i Schleiermachers och Wilhelm Diltheys arbeten¹⁰⁹.

Gadamer menar att historien *verkar i oss* och har effekter på oss. Den förenar olika tidsepoker, så har t.ex. antiken varit med om att forma vår egen tid. Historien är alltså inte något som är borta utan i högsta grad närvarande. Människan hör hemma i historien. Här skiljer sig Gadamer från Schleiermacher. Metodologin kan inte stå utanför historien. Idéer om metod har också en historia.

Det går inte att stiga ut ur historien. Varje förståelse är färgad av historiens effekter. Det går därför heller inte att komma fram till några allmänt och evigt giltiga regler för tolkning. Det är en nödvändighet att vi har fördomar för att vi alls skall få upp ögonen för verkligheten. Fördomen ger tanken en riktning, den ger verkligheten en struktur.¹¹⁰

Gadamer har en liknande syn på språket. Språket är inte i första hand något uttrycksmedel. Det är inte så att vi först tänker en tanke och därefter vänder oss till språket. Istället är varje tanke något som redan sker *inom* språket. Språket är människans sätt att göra verklighet. Först genom språket ser vi världen och kan börja tänka över den. Allt vi uppfattar av verklighet tar vägen över språket. Det finns inga språkligt neutrala observationer.¹¹¹

Det Gadamer kallar för *förförståelsehorisont* är utgångspunkten vid varje försök att tolka och förstå. Den skiljer ut vad vi förstår från det som är främmande, vilket är nödvändigt för att medvetandet skall få ett inre sammanhang.

¹⁰⁹ Hans-Georg Gadamer, *Truth and method* (2nd revised edition; W. Glen-Doepel, transl., translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). London: Sheed and Ward, 1993.

¹¹⁰ Andersson, "Hermeneutikens två traditioner: Om skillnaden mellan Schleiermacher och Gadamer".

¹¹¹ Hans-Georg Gadamer, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*.

Det som inte går att förstå inom en individs förståelsehorisont kommer att lämnas med tystnad. Förståelse innebär därför att något nytt fått en plats innanför den gräns som utgörs av vår förståelsehorisont. Det okända blir känt först när det sätts i relation till det kända.

Förståelseformer är aldrig något statiskt. Vi är aldrig fullärda eller avslutade. Individen är den som, genom sin dialog med andra, sätter språket och historien i rörelse. ”Att alls förstå är att förstå annorlunda.” Det äkta frågandet, är en vilja att ompröva sina egna ståndpunkter och lära sig något nytt. Kunskap är något man deltar i, en process av öppenhet och deltagande. Metodiken kan enligt Gadamer inte avslöja nya sanningar, den blottlägger endast de sanningar som förutsätts i den.

Inlevelse och misstanke

Under senare tid har den hermeneutiska traditionen utvecklats av en rad olika forskare och filosofer. Den mest namnkunnige av dessa är för närvarande nestorn i fransk filosofi Paul Ricoeur, som har strävat efter att utveckla en metodologisk hermeneutik som bygger på att författarens intention och textens innebörd upphör att sammanfalla i en skriven text. Vad texten säger blir alltid *något mer* än vad författaren avsett. Därför är det texten som skall tolkas och inte författarens avsikter. Mänskliga handlingar kan också ses som texter. En handling blir åtskild från det handlande subjektet och utvecklar sina egna följder, handlingen är autonom på samma sätt som texten. Våra handlingar undflyr oss och får resultat som vi inte räknat med.¹¹²

Ricoeur menar att den hermeneutiska tolkningen skall inrymma två komponenter, den ena är *inlevelse och förståelse*, den andra att man riktar en *misstanke* mot det som skall studeras. Det gäller att ha tilltro till texten. Lyssna efter uttryck om hur livet faktiskt är. Texten får betydelse för mig som läser genom att jag gör den till min egen, tillägnar mig texten, låter texten komma till mig, men det gäller också att vara kritisk och misstänksam.

Ricoeur menar, liksom Freud före honom, att man måste vara misstänksam mot psykets uttryck, de täcker över förträngningar och förskjutningar i det omedvetna. Han menar dock samtidigt att misstänksamheten inte skall drivas för långt, man måste också vilja

¹¹² Paul Ricoeur, *Från text till handling*.

något med denna misstänksamhet. En mer avbalanserad läsning uppstår just p.g.a. att man också lyssnar till texten. Detta pekar mot att det är frågan om att skapa en form för växelverkan i själva tolkningsprocessen. Med hjälp av denna tänjer Ricoeur på motsättningen så långt det går utan att släppa den helt och hållet. Genom att fasthålla språkets dualism strävar han efter att skapa ett dynamiskt spel med skillnader i texten.¹¹³

Ett bra exempel på en misstänkens hermeneutik är, enligt Ricoeur, drömtydningen inom psykoanalysen. Drömmen kan betraktas som en text, vars dolda innebörder psykoanalytikern försöker klargöra med hjälp av ett särskilt tolkningssystem. Tolkningen efterliknar och omskapar drömmen genom att med egna erfarenheter skapa en ny ordning, en ny text. Här tydliggörs hur Ricoeur fasthåller dualismen, denna gång mellan medvetet och omedvetet. De uppfattas som två skilda världar där psykoanalytikerns självmedvetande utifrån ”rätt” tolkningssystem kan göra det omedvetna synligt. På liknande sätt föreställer han sig konsten som något som efterliknar och omskapar. Genom denna *mimesis* skapas det verkliga. Det finns alltid redan en förgestaltning som är förutsättningen för tolkningen. Denna efterlikning tas upp av det språk som konstnären använder sig av och ges på så sätt en gestaltning, en nyordning. I nästa moment är det läsarens/betraktarens tolkning av det konstnärliga avtrycket/texten som ger en nygestaltning av läsarens liv.

Bildning

Ett exempel på hur Ricoeurs tänkande slagit igenom inom svensk utbildnings- och folkbildningsforskning är diskussionerna kring begreppet ”bildning”.

Under 1990-talet uppstod det i Sverige ett allt större intresse för begreppet bildning. Ett läroplansförslag med titeln *Skola för bildning* publicerades 1992, samtidigt som Folkbildningspropositionen förklarade begreppet folkbildning som ledande för folkhögskolornas och studieförbundens utveckling. Båda hänför bildning till en tradition, antingen i form av ett nyhumanistiskt bildningsideal eller en folkbildande tradition.

¹¹³ Bengt Kristensson Ugglar ger i sin avhandling *Kommunikation på bristningsgränsen*, en omfattande presentation av Ricoeurs författarskap. Här tydliggörs hur Ricoeur tänjer på dualismens motpoler, så långt att de ”nästan” brister.

Idéhistorikern Sven-Erik Liedman gör i *Nationalencyklopedin* följande analys av varför bildningsbegreppet kommit tillbaka i den pedagogiska debatten.

Det har länge funnits två dominerande uppfattningar om kunskap och skola. Enligt den ena, som kallats den progressiva, måste varje kunskap sättas i samband med den enskilda eleven och dennes erfarenhet och intresse. Den subjektiva komponenten betonas. Enligt den motsatta uppfattningen skall kunskap betraktas som objektiva storheter, vilka elever och studenter oavsett bakgrund och motivation skall tillägna sig. Renodlade synes dessa båda uppfattningar ohållbara. Då framstå själva bildningsbegreppet med sin sinnrika kombination av objektiva och subjektiva inslag som en möjlig väg.¹¹⁴

Till en början är bildningsbegreppet en kombination av subjektivt och objektivt som en möjlig utväg för en av vår tids mest centrala problemställningar. Ett problem som består i att subjekt och objekt ofta hålls isär i kunskapsprocesser, vilket gör att den ena motpolen ofta sätts framför den andra. Men frågan är om bildningsbegreppet når tillräckligt långt när det gäller att lösa detta problem?¹¹⁵

Bernt Gustavsson, idéhistoriker och pedagog, har i sin avhandling *Bildningens väg* utgått från bildningsbegreppet.¹¹⁶ Han har undersökt bildningstänkandet hos ledande gestalter i den svenska arbetarbildningens tradition under åren 1880–1930. Gustavsson strävar efter att ta sig ut ur en förenklade dualismen mellan upplysningstradition å ena sidan och nyhumanismen och romantiken å den andra sidan och tar i stället sin utgångspunkt i ett bildningsbegrepp som uppstår i gränslandet mellan upplysning och romantik. Ett bildningsbegrepp som kortfattat kan sammanfattas i tre motsättningar; process och mål, jämlikhet och elitism, sammanhang och specialisering.¹¹⁷ Bildning uttrycks bäst när dessa begreppspars två sidor hålls samman och tjänar som en enhet. Då utvecklas bildningsverksamheten mest kraftfullt och dynamiskt.¹¹⁸

I Bernt Gustavssons texter utmynnar detta i ett sökande efter sammanhang, överblick och integrering. Vilket i sin tur leder till att han förespråkar en praktisk visdom (fronesis) i Aristoteles efterföljd, en kunskap som vet vad som är ett lämpligt sätt att handla på i konkreta och praktiska situationer och som där utgår från ett

¹¹⁴ Sven-Erik Liedman, "Bildning" i *Nationalencyklopedin* band I.

¹¹⁵ Kaj Håkanson har kallat subjekt-objekt problematiken för vår tids rotmetafor. Se Kaj Håkanson "Rotmetaforen och dess överskridande" i *Sociologisk Forskning*, nr 2 1984.

¹¹⁶ Bernt Gustavsson, *Bildningens väg*.

¹¹⁷ Ibid. s. 29.

¹¹⁸ Ibid. s. 29 ff.

”gott omdöme”. *Fronesis* blir på så sätt ett alternativ till ensidig vetenskaplig och instrumentell kunskap (techne, episteme).¹¹⁹

Vägen till denna praktiska visdom sägs vara dialektisk, vilket innebär att såväl progressivismen som förmedlingspedagogiken innefattas i ett och samma kunskapsbegrepp. Bilden för kunskapsprocessen blir en pendel som rör sig fram och tillbaka mellan två enhetliga poler, det subjektiva och det objektiva. Resultatet av denna pendling är den dialektiska syntesen. När denna har nåtts så har kunskapen sammansmält och integrerats i subjektet.¹²⁰

På liknande sätt som hos Paul Ricoeur utgår bildningsbegreppet i Gustavssons terminologi ifrån att det finns en verklighet som kännetecknas av att den bygger på motsägelser. För människan gäller det därför att utveckla en förmåga som hanterar och gestaltar denna motsägelsefulla verklighet. Det gäller att skapa en individuell enhet som kan ”hålla ihop” en yttre kaotisk verklighet, fylld av motsättningar.

Strävan efter att gestalta en sådan individuell enhet leder till att både subjektet och språket förblir stängt. Den rörelse som man strävar efter att åstadkomma rör sig enbart fram och tillbaka mellan två poler. Det som glöms bort är bl.a. det ofullständiga som kännetecknar all kommunikation, en ofullständighet som ger sig till känna som felsägningar, brott och detaljer. En kommunikation långt ifrån det rationella samförståndet.

Bildningsbegreppet problematiserar helt enkelt inte subjektets och språkets grunder. Subjekt och objekt skall sättas i spel men skall det leda till verkliga förändringar måste det göras utifrån andra förutsättningar. Bildningsbegreppet kan ses som en teoretisk reflektion över en form för kunskapssträvanden som kännetecknat det moderna samhället. I vår tids senmoderna kunskapssamhälle är det otillräckligt för att reflektera över kunskaps- och individualitetsformer.¹²¹

Poststrukturalism

För att komma ett steg vidare har vi i tolkningen av levnadsberättelser arbetat med det som vanligen kallas för dekonstruktion. Här följer en kort presentation av denna forskningsinriktning. För

¹¹⁹ Ibid. s. 203.

¹²⁰ Ibid. s. 265.

¹²¹ Bosse Bergstedt, Rösten och tecknet *Grundtvig – nyckeln till det danska?* red. Hanne Sanders och Ole Vind.

att förstå dess historiska bakgrund ges här först en kort presentation av övergången från strukturalism till poststrukturalism.

Strukturalismen är mest känd under parollen ”det är språket som behärskar människan och inte omvänt”. Dess rötter går tillbaka till schweizaren Ferdinand de Saussure (1857–1913) och hans tankar om språket som ett teckensystem. Han bröt mot den tidigare lingvistikens, som forskat om ordens ursprung och utveckling, och förde istället fram tanken om en synkronisk (samtida) undersökning av den kollektiva medvetenhet som språket skapar i ett givet ögonblick.¹²²

Saussure skrev ingen filosofisk strukturalism men hans tankar kom ändå att utgöra utgångspunkt för en strukturalism som senare kom att omfatta såväl filosofiska som vetenskapsteoretiska ståndpunkter. Det första avgörande steget mot en mera universell filosofi togs av den danske språkforskaren Louis Hjelmslev (1899–1965). Hjelmslev såg att Saussures tankar om språket skulle kunna användas på flera andra områden. Alla ämnen skulle kunna belysas utifrån en språkteoretisk utgångspunkt. Teorin skulle inte enbart skapa kunskap om själva språksystemet utan också om människan och samhället bakom språket.¹²³

Ungefär samtidigt med att Hjelmslev utvecklade sina tankar träffades i USA den franske etnologen Claude Lévi-Strauss och lingvisten Roman Jakobson. Det var vid detta sammanträffande som Lévi-Strauss fick idén om att överföra den strukturalistiska modellen till etnologin. Det skulle kunna göras genom att beskriva seder och myter som strukturella språksystem. Men det var först i mitten på 60-talet som (post)strukturalismen fick sitt verkliga genombrott och då framför allt i Frankrike. Michel Foucault skrev *Les Mots et les choses* (Orden och tingen) 1966 och andra som publicerade sig i samma anda var bl.a. psykoanalytikern Jacques Lacan, semiotikern Roland Barthes och samhällsfilosofen Louis Althusser.¹²⁴

Det gemensamma för dessa skriftställare var att de vände sig mot existentialism som vid denna tidpunkt var dominerande inom fransk filosofi, vars främste företrädare var Jean-Paul Sartre. Efter andra världskriget och under hela 50-talet hade existentialismens tal om människans frihet varit i fokus. Sartres idéer om att människan var dömd till att vara fri och att denna frihet gjorde henne ansvarig

¹²² Peter Kemp, *Døden og maskinen*, s. 51.

¹²³ Ibid. s. 47.

¹²⁴ Ibid. s. 47–48.

inför världen uppmanade den enskilda människan till engagemang.¹²⁵

Poststrukturalisterna pekade på att det finns strukturella gränser för människans frihet. Gränser som människan omedvetet bär med sig och som fungerar på ett sätt som gör att de bestämmer och skapar sociala regler som påverkar grunden för mänskliga aktiviteter i samhället. Man kan tänka sig att det finns en sådan given struktur för ett samhälles ordning vid en given tidpunkt. Denna struktur är så omedveten och tas så för given att alla är avhängiga av den. Först i ett senare historiskt skede kan den fullt ut medvetandegöras.¹²⁶

Men struktur är här inte det samma som form, det skall snarare ses som en ”logisk maskin”, som ett system som materialiserar sig. Det är inte heller enbart en helhet, strukturen är något annat och mera än sina delar. Det är enligt strukturalisterna inte frågan om något statiskt utan om en dynamisk och föränderlig struktur.

En delad helhet

Den franske psykoanalytikern Jacques Lacan (1901–1981) använder sig av poststrukturella utgångspunkt när han skall förklara hur människan blir en människa. Lacan menar att människan helt enkelt genom födseln blir ”utkastad” i världen och att hon på något sätt måste överbrygga klyftan mellan sig själv och omgivningen. Det nyfödda barnet lever ännu i ett helt och fullt universum men rätt snart kommer det att upptäcka att det handlar om en *delad helhet*. Den process som barnet nu måste genomleva ger upphov till den första traumatiska upplevelsen av att vara frånskild från omvärlden. Dessa första upplevelser av en nödvändig åtskillnad kommer att leva kvar i en människas historia som ett *grundläggande öde*. Denna utgångspunkt kommer ständigt att upprepas i den enskilde människans liv och hon måste klara av att förhålla sig till detta öde för att upprätthålla sin position i tillvaron. Individuella och kulturella variationer kommer att ge processen olika innehåll men poängen är att dessa upplevelser kommer att leva kvar i en människas historia som omedvetna erfarenheter.^{127 128}

¹²⁵ Ibid. s. 48–49.

¹²⁶ Michel Foucault använde begreppet *epistémé* för de former av ordning som man kan antaga finns vid en given tidpunkt. Med det han kallade en ”arkeologi” kan man försöka synliggöra en bestämd kulturs epistémé.

¹²⁷ Jurgen Reeder, *Tala/lyssna*, s. 29.

Barnet upplever ett *begär* efter att återskapa helheten, att betala tillbaka skulden. Men det som gått förlorat finns där inte längre. I dess ställe finns ett öde – en vara-brist – som barnet och senare den vuxna människan på olika sätt kommer att ”förhandla” med. Barnet måste utveckla en psykologisk struktur som kommer att kunna fungera som en psykologisk behållare för dess vara och som kommer att kunna organisera dess kroppsupplevelser som en helhet. Denna process börjar enligt Lacan någon gång i sexmånadersåldern, vid ingången i den period i barnets liv som han kallar för ”spegelstadiet”.¹²⁹

Lacan använder en metaforisk bild för att föra fram sin tes. I spegeln upptäcker barnet sin egen spegelbild. Barnet jublar, i bilden av sin egen kropp kan det se sin gestalt som hel och integrerad. På så sätt grundlägger barnet sin förmåga att skapa en ordning för ”jaget”, att knyta ihop och identifiera. Jaget upplevs som något avgränsat. Men spegelbilden är inte identisk med sig själv, det hela är och förblir ett universum av illusioner. För Lacan finns det ständigt något som ligger utanför det psykiska fältet men som verkar som dess utgångspunkt och bas. Det är något mot vilket subjektet ständigt stöts och utgör samtidigt den bakgrund som låter det växa fram – det är ”det omöjliga” eller ”det som alltid återkommer på samma ställe” som Lacan säger, eller så här, det reala är den talande kroppens mysterium, det är det omedvetnas mysterium – det mänskliga subjektets mysterium.¹³⁰

Det är därför inte fråga om att bota subjektet med djupsinniga utredningar av dess förflutna. Snarare upprätthålls samtalet i själva analysen med syfte på de ögonblick när någonting framträder som inte är tillgängligt för metodiskt resonemang. Ögonblick då man lyckas sätta ord på det som tidigare varit ”stumma” och dolda upplevelser. Det är i dessa ögonblick som människan, sig själv ovetande, berör sitt begär och sin egen dolda sanning. Det tomma

¹²⁸ Jurgen Reeder hänvisar till en undersökning av Bruno Snell som visar att den grekiska människans upplevelsevärld inte har haft någon uppfattning om den mänskliga kroppen som en integrerad helhet. Det fanns vid tiden kring 900–800 f.Kr. inget ord för att beskriva en sådan helhet. En annan av Snells iakttagelser bygger på att den iliadiska människan inte haft någon uppfattning av att ha ett självständigt sinne eller av att vara ett subjekt som är upphov till egna handlingar, så som vi i dag tänker oss. Dessa och liknande erfarenheter pekar på att den iliadiska människan har saknat ett jag-imago. Det finns inget biologiskt givet som säger att människan i alla tiden identifierat sin subjektivitet med ett jag. Snarare är det så att sociala och historiska omständigheter har medverkat till att skapa en sådan psykologisk rymd. (se Jurgen Reeder, *Tala/lyssna*, s. 67 ff.)

¹²⁹ Jacques Lacan, ”Spegelstadiet som utformare av jagets funktion sådan den visar sig för oss i den psykoanalytiska erfarenheten” i *Écrits*, Stockholm 1989.

¹³⁰ Lacan Jacques, *Écrits*.

pratandet har gått över i "sant tal". Den mur som jaget har byggt upp faller samman. Vid sanningens inträdande, när man stöter emot en insikt om en ursprunglig förlust, upphör den oändliga rörelsen genom språket. Då träffar man på något utanför språkets betydelsekedja, det osägbara, det som Lacan också kallar för *den hårda kärnan*. Den hårda kärna som producerar celler som ständigt delar sig, språk som ständigt blir till dubbetydigheter, motsättningar etc.¹³¹

Detta är möjligt eftersom denna hårda kärna är en omedvetenhet som inte ligger under medvetandet utan istället något som är inflätat i talet och språket. Det är en *diskontinuitet* som inte går att rekonstruera med hjälp av en enkel självreflektion. Den analytiska tolkningen skall alltså enligt Lacan inte sträva efter någon sann förklaring utan skall ses som ett ingrepp i analysandens (patientens) tal. Detta ingrepp innebär i bästa fall en stöt som kastar av honom eller henne från den kända banan. För att lyckas med detta blir analytikerns insats att lyssna och att skapa avbrott.

Spel med skillnader i texter

Om Lacan på ett bra sätt har beskrivit subjektets utgångspunkter så har Jacques Derrida, en annan fransk poststrukturalistisk filosof, i större grad kommit att fokusera sig på språket. Själva utgångspunkten för Derridas filosofiska reflektioner ligger i skriftbegreppet. I sin bok *Om grammatologin* gör han upp med det privilegium som är reserverat åt ordet, det talande ordet. Detta privilegium har medfört alla de former av idealism som idag är så påtagliga.¹³²

Derrida kopplar detta samman med den *logocentrism*, dvs. en ensidig centrering kring ordet och förnuftet, som kännetecknat den västerländska kulturen. Denna går ut på att i själva den filosofiska utgångspunkten och som en avgörande förutsättning för "sanningsutsagan" hävda närvaron av en *mening* i det talande ordet, som om den mänskliga rösten skulle ha ett bestämt samband med själen och som om logos eller förnuftet och rösten vore sanningens naturliga och egentliga bärare. Allt detta kommer att stå för en idealistisk kult av det inåtvända.

¹³¹ Se bl.a. Horace Engdahls artikel "Jag är där jag inte tänker" i *Dagens Nyheter* den 23 april 1989.

¹³² Jacques Derrida, *Om grammatologi*.

Detta vill Derrida göra upp med. Hans språkteori bygger på denna förundran att det talade ordet nästan överallt, och särskilt i västvärlden, har fått ett erkänt företräde före skriften. Det skrivna anses vara en sekundär avspiegling av det talande ordet. Han spårar denna tendens ända från sofisterna och Platon, via Rousseau och Hegel fram till Freud och Lévi-Strauss.

Det Derrida gör är att han försöker undersöka förhållandet mellan rösten och förnuftet i den västerländska metafysiken. Han försöker visa att det endast går att rättfärdiga och förklara talets dominans över skriften genom att bygga på en *åtskillnad* mellan det inre (där tanken skulle hålla till) och det yttre (dit skriften skulle vara hänvisad). Det talade ordet skulle alltså stå närmast medvetandet och därför ges företräde.

Derrida kopplar närvarotemat samman med strukturbegreppet.¹³³ Vanligtvis menar man att struktur bygger på ett betydelsegivande centrum eller en meningsgivande princip som strukturerar strukturens olika element. Den meningsstruktur som bildas utifrån detta centrum hänger samman som en struktur av betydelsekillnader. Man kan då fråga sig hur detta centrum förhåller sig till sig självt? Ofta tänker man sig att det inte hör ihop med strukturen. Det är inte en del av spelet, utan något som öppnar och skapar möjlighet för det. Men samtidigt är det ju centrum i den struktur som det är centrum för. Om det själv skall kunna ha en bestämd mening måste det själv ingå i en struktur av betydelsekillnader. En princip utanför spelet kan inte bestämmas av sig själv. När man skapar en sådan bestämning sätter man den i relation till andra betydelseförekomster. Här uppstår det en paradox då den metafysiska traditionen kännetecknas av att man söker en yttersta princip som skall vara både utanför och innanför strukturen.¹³⁴

När Derrida påvisar denna paradox så öppnar det sig samtidigt en annan möjlighet, den att tala om en struktur utan centrum. Här finns det inte någon mening bakom eller utanför strukturen eller detta spel av betydelskillnader. En sådan mening eller betydelse kan enbart

¹³³ Derrida talar om "närvarons metafysik" och försöker på så sätt fånga in myten om ett "rent" självmedvetande som är obefläckat av språkliga kategorier. För strukturalisterna, men också för Derrida, finns inget sådant.

¹³⁴ Arne Grøn, "Fransk filosofi under 1900-talet" i *Vår tids filosofi*, red. Poul Lübcke, s. 389–390, se också Anders Olsson, *Den okända texten*, s. 65.

skapas genom att själv ingå i spelet. Den kommer endast att vara vad den är till skillnad från andra betydelser.¹³⁵

För Derrida är det sättet att skapa skillnader som är det viktiga. Han skiljer mellan en *öppen* struktur av skillnader och en *sluten*, avslutad struktur. Genom att använda strukturbegreppet på ett öppet sätt avgränsar sig Derrida mot strukturalismen.¹³⁶ Han visar också att det finns en inre motsättning mellan en hermeneutisk tradition, som strävar efter att uppnå en övergripande meningsstruktur med hjälp av en yttersta idé och en dekonstruktion som söker sig bortom sådana principer. Den hermeneutik som lanserades av Schleiermacher och vidareutvecklades av Dilthey är kvar i ett tänkande i två världar, där den ena världen får mening från en annan och sannare värld.¹³⁷

Hur kan det då komma sig att texten kan skapa dessa spel av skillnader? En viktig utgångspunkt är att språket inte kan spegla omvärlden, ordet är något *annat* än tinget. Det finns en skillnad mellan ordet "bord" och det bord jag tar i med mina händer.¹³⁸

Det finns också en skillnad *inom* språkets ordning. Som vi tidigare har sett uppfattade Saussure språket som en struktur. Detta språkssystem beskriver han som ett system bestående av tecken. Varje tecken består av två led, där det ena är tecknets uttryck och ljudföreställning (*le signifiant*) och det andra tecknets innehåll och mening (*le signifié*). Skillnaden mellan dessa två gör att det inte finns något naturligt samband som håller ihop tecknets mening. De enstaka tecknen har inte någon betydelse i sig själva utan enbart i förhållande till andra tecken.¹³⁹ När det inte heller finns någon naturlig relation mellan tecknet och de saker och ting som det refererar till så får språket, enligt Saussure, utslutande sin mening genom att språket är ett *system*, där alla termer ömsesidigt är beroende av varandra. Jag vet vad ett skrivbord är för att det skiljer sig från ett matbord, ett soffbord, osv.

När jag säger "ros" så låter det något samtidigt som det *uttrycker* något, det har en särskild innebörd. Signifianten är själva ljudet, t.ex. de tre ljuden r-o-s medan signifié är vår föreställning om en röd doftande blomma. Relationen mellan uttryck och innehåll är tillfällig, det finns inget som säger att det inte lika gärna kunde ha

¹³⁵ Arne Grøn, "Fransk filosofi under 1900-talet" i *Vår tids filosofi*, red. Poul Lübcke, s. 390.

¹³⁶ Den strukturalism som utgår från att en autonom enhet bygger upp en text.

¹³⁷ Anders Olsson, *Den okända texten*, s. 66.

¹³⁸ Michel Foucault, *The Order of things*.

¹³⁹ Ferdinand de Saussure, *Kurs i allmän lingvistik*.

varit ljudet s-t-e-n som betydde en röd blomma. Om förhållandet mellan uttryck och innehåll är en tillfällig konstruktion så är också relationen mellan hela tecknet och verkligheten tillfällig. Bokstäverna r-o-s får inte sin betydelse av att de hänger ihop med blomman, utan därför att de är annorlunda än andra bokstavskombinationer som t.ex. n-o-s.¹⁴⁰

Derrida drar delvis andra slutsatser än Saussure av förhållandet mellan uttryck och innehåll. Han säger att signifikanten också är resultatet av skillnaden mellan en lång rad andra signifikanter, t.ex. m-o-s och j-u-i-c-e. Om man tar bokstäverna k-a-t-t som uttryck, och vi inte vet vad det är utan slår upp det i ett lexikon, så får vi reda på att det betyder djur. Men om vi heller inte vet vad djur är så måste vi slå upp detta osv. Under denna process har "djur" skiftat plats, först var det signifié, dvs. innehåll för katt, så blev det själv signifiant, dvs. uttryck för nästa betydning.

När signifiant och signifié kan skifta plats så är strukturen inte fast utan flytande. För att markera denna radikala ändring av Saussures centrala begrepp "särskilja, åtskilja" (différer) har Derrida konstruerat ett nytt franskt ord "différance" som helt medvetet är felstavat (med a). På franska är detta nya ord en sammanblandning av adjektivet *différent* (skild, olik) och *differé* (uppskjuten, förskjuta).¹⁴¹

Med detta nya ord markerar Derrida att inget systemet är ändligt, det finns inget som kan garantera dess absoluta början eller slut. Varje led i systemet kommer alltid att markera sig genom en skillnad till ett annat led. *Différance* är det som gör betydningens rörelse möjlig och upphäver samtidigt alla meningssystem. "Det finns inget kungarike för *différance*, det nedbryter varje föreställning om ett kungarike."¹⁴²

Utifrån dessa språkfilosofiska utgångspunkter utvecklar Derrida ett sätt att tolka texter som har kommit att kallas för dekonstruktion, en aktivitet som både är *destruktiv* (nedbrytande) och *konstruktiv* (uppbyggande). Derrida läser på ett sätt som gör att han upptäcker representanter för det ofullständiga i texten. Varje text bygger på en grundläggande skillnad. Denna kan med språkets hjälp lösas på en mängd olika sätt. Det vi som forskare är intresserad av är *hur* detta görs? Att det görs olika i skilda texter är helt

¹⁴⁰ Pil Dahlerup, *Dekonstruktion – 90-ernes litteraturteori*, s. 28.

¹⁴¹ Pil Dahlerup, *Dekonstruktion – 90-ernes litteraturteori*, s. 34.

¹⁴² Jaques Derrida, *Margins of Philosophy*, s. 22.

tydligt och även att det skiftar över tider, sammanhang och situationer. Det som är konstant genom historien är att skillnaderna skapas, men hur?¹⁴³

I vår läsning av ungas livshistoria har vi strävat efter att identifiera betydelskillnadsspel i deras berättelser för att på så sätt kunna vidga vår förståelse för hur unga vuxna idag skapar identitet, mening och kunskap. Vår utgångspunkt bygger på att de använder sig av språkets dubbelhet. Det är här som textens spel med skillnader kommer i fokus. Ett spel som såväl framförare som utläggare av livshistorier nödvändigtvis är hänvisad till.

Uppläggnig och genomförande

Undersökningen har genomförts i form av en kvalitativ intervjuundersökning. Den gäller folkbildningens betydelse för unga vuxnas liv och utveckling. Undersökningen baserar sig, som tidigare har omtalats, på tolkning av skriftliga protokoll från levnadsberättelseintervjuer med unga vuxna som alla har det gemensamt att de har relativt omfattande erfarenhet av medverkan i folkbildning, främst som studerande.

En levnadsberättelseintervju är ett planerat samtal mellan intervjuaren och den intervjuade som syftar till utveckling av en muntlig berättelse om den intervjuade personens liv.¹⁴⁴ Strategierna för att erhålla en muntlig självbiografisk berättelse kan variera från användning av en uppsättning strukturerade frågor, där forskarens intentioner kommer främst, till att be personen att berätta sin egen historia på sitt eget sätt, där deltagarens intentioner kommer främst. Den strategi som vi fastnade för har främst inspirerats av Horsdal och kan kort sagt sägas vara en kombination av de ovan omtalade ytterligheterna.¹⁴⁵ I detta sätt att uppfatta den narrativa intervjun på kan man dela in samtalet i tre faser:

¹⁴³ Detta är inte enbart något som kännetecknar skrivna texter utan alla slag av tecken, symboler och handlingar som människan skapar i världen och som i sin tur är med om att skapa världen i människan.

¹⁴⁴ D. Jean Clandini & F. Michael Connelly, Personal experience methods, in: K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (Thousand Oakes, CA: Sage publications, 1994), 413–427.

¹⁴⁵ Marianne Horsdal, *Livets fortællinger: En bok om livshistorier og identitet* (Valby, DK: Borgen, 1999).

1. En inledningsfas, där intervjupersonen återigen¹⁴⁶ orienteras om ändamålet med intervjun och där intervjuare och intervjuperson presenterar sig lite närmare för varandra, så att själva levnadsberättandet kan inledas;
2. Huvuddelen, där det berättas och lyssnas (samt skrives och/eller bandas); och slutligen:
3. En ”utfrågningsfas”, där man söker reda ut oklarheter och kan ställa utvidgande frågor.¹⁴⁷

I vårt fall är förutsättningarna för intervjusamtalen att vi håller på med en undersökning av den betydelse som unga vuxna tillmäter folkbildningen för deras personliga utveckling, kontaktnät, verksamhet och kompetens. Eftersom vi vill höra ”deras berättelser” är det viktigt att vi gör grundliga förberedelser för intervjusamtalen. Horsdal ställer med hänvisning till Peter Alheit upp tio regler för genomförande av narrativa intervjuer, som kan vara bra att ha i åtanke. De tio reglerna lyder som följer:

1. Forbered interviewet omhyggeligt.
2. Interview kun folk, som i deres særegenhed eller med hensyn till specifikke problemer *virkelig* interesserer dig.
3. Sig åbent, hvilket formål interviewet tjener.
4. Fortæl også noget om dig selv.
5. Du behøver tid og vedvarende interesse.
6. Vær opmærksom på, at dit fortælleskema virkelig er godkendt fra begyndelsen af...
7. Når fortælleren er begyndt, hold dig mest mulig tilbage.
8. Undgå frem for alt alle ”hvorfor” spørgsmål i den første interviewfase.
9. Udskyd målrettede spørgsmål till ”efterspørgesfasen”.
10. Vær ikke bange for at begå fejl.¹⁴⁸

Horsdal betonar framför allt tre saker som kan vara särskilt viktiga att tänka på i samband med narrativa intervjuer: 1) att man avsätter tillräckligt med tid; 2) att berättaren förstår och vill ge sitt bidrag till genomförandet av undersökningen; och 3) att intervjuaren ger tillräckligt med plats åt berättaren.¹⁴⁹ I samband härmed läggs särskild tonvikt vid att förberedelsefasen är välgrundad, så att man inte börjar för tidigt med själva intervjun, utan förvissas sig om att

¹⁴⁶ Vi förutsätter att intervjuare och intervjupersonen redan har talats vid och kommit överens om att genomföra intervjusamtalet.

¹⁴⁷ Horsdal, 1999, s. 106.

¹⁴⁸ Ibid. s. 106.

¹⁴⁹ Horsdal, 1999.

platsen, tiden, samförståndet och planen för genomförandet av intervjun är tillräckligt bra.

Den här rapporterade delen av undersökningen kan sägas ha varit indelad i sex olika huvudmoment enligt nedanstående uppdelning:

1. identifiering av representanter för den aktuella gruppen unga vuxna;
2. erhållande av informerat samtycke från de tilltänkta deltagarna;
3. genomförande av intervjuerna;
4. transkribering av ljudupptagningarna;
5. fastställande av den slutgiltiga utformningen av intervjuprotokollen; och slutligen:
6. läsning, urval och tolkning av data.

Dessa moment beskrivs kortfattat nedan.

Identifiering av unga vuxna

Urvalet av deltagare för intervjuer och erhållandet av berättelse om liv och erfarenheter av folkbildning har skett i flera omgångar. I urvalet har vi efterstävät mångfald och variation. Det innebär att vi valt folkhögskolor från skilda delar av landet. I urvalet finns både rörelsefolkhögskolor och landstingsskolor. Vi har även strävät efter variation när det gäller kurser och linjer på folkhögskolan. Det linjer och kurser som indirekt kom att inkluderas var Allmän linje, Fritidsledarlinjen, Journalistlinjen, U-landskunskap, osv.

Bland studieförbunden har vi också strävät efter ett brett urval, både vad gäller geografisk placering och inriktning på verksamheten. De kurser och verksamheter som indirekt kom att inbegripas var språkcirklar, konstanverkscirklar, musikcirklar, särskild satsning på ledarskapsutbildning i idrott för arbetslösa ungdomar, osv.

Kontakterna med folkhögskolor och studieförbund började med att vi sände ut ett brev där vi beskrev vårt projekt och vad vi ville ha hjälp med. Vi ville att de skulle ge oss några (3–5) förslag på intervju-personer och sända oss en kort beskrivning med avseende på födelseår, kön, etnicitet, kurs/studiecirkel. Efter några dagar följde vi upp brevet med en telefonkontakt. Men det visade det sig inte helt enkelt att få de uppgifter vi ville ha och i flera fall tog det veckor innan vi fick det vi frågat om. Vi fick sammanlagt in ett drygt trettiootal namn på möjliga deltagare.

Erhållande av informerat samtycke

Efter det att de första namnförslagen började komma in, tog vi kontakt med utvalda intervjupersoner. Detta skedde telefonledes. I samband härmed presenterade vi projektet som en del av SUFO 2. Några av de tillfrågade visade sig vara överåriga. Andra svarade direkt att de inte ville medverka. När det gäller dem som visade intresse för att delta kom vi överens om att vi skulle skicka dem brevet vi skickat till folkbildningsorganisationerna och att vi därefter skulle ringa dem igen för att få ett definitivt besked om medverkan. De flesta av dem som gått med på att ta emot brevet och tänka igenom eventuell medverkan tackade senare definitivt ja till att medverka i projektet i samband med det uppföljande telefonsamtalet. I samband med dessa telefonsamtal bokades det också tid och plats för genomförandet av intervjun. Två av dem som tackat ja till att delta ringde med hänvisning till sjukdom återbud några timmar innan avtalad intervjutid. De som slutligen kom att medverka i projektet var tretton personer i åldern mellan 18 och 28 år. Deltagarna beskrivs med avseende på kön, födelseår, etnicitet och folkbildningsform i nedanstående tabell.

Tabell 4. Deltagare med avseende på födelseår, kön, etnicitet, folkbildningsform

Namn	Födelseår	Kön	Etnicitet	Folkbildningsform
Gabby 1	1975	K	Svensk	Fhsk: Ulandskunskap; Journalistlinjen
Jack 2	1978	M	Svensk	Fhsk: Fritidsledarlinjen
Gunnar 3	1979	M	Svensk	Stfb: Musikcirklar
Stina 4	1975	K	Svensk	Fhsk: Allmänna linjen
Juan 5	1984	M	Svensk ¹⁵⁰	Stfb: Språkcirklar
Fredrik 6	1980	M	Svensk	Fhsk: Allmänna linjen
Sanna 7	1981	K	Svensk	Fhsk: Samhällsvetenskap ¹⁵¹
Judith 8	1980	K	Svensk	Fhsk: Samhällsvetenskap ¹⁵²
Martha 9	1979	K	Chilensk	Fhsk: Allmänna linjen
Luisa 10	1977	K	Chilensk	Fhsk: Allmänna linjen
Ellen 11	1977	K	Svensk	Stfb: Konsthantverk, Montessoriläroverutbildning
Valbone 12	1976	K	Kosovo- albansk	Stfb: Idrottsledarutbildning
Anders 13	1981	M	Svensk	Stfb: Idrottsledarutbildning

De intervjuade är alltså födda mellan 1975 och 1984. De var när de intervjuades mellan 18 och 28 år.

Intervjuernas utformning

Intervjuerna genomfördes antingen i intervjupersonernas hem eller i avskilda rum i offentliga byggnader, såsom stadsbibliotek och skolbyggnader, i närheten av intervjupersonernas hem. Intervjuerna var indelade i tre delar, nämligen: inledning, huvuddel; och: avslutning. De inleddes med att intervjuaren och intervjupersonen presenterade sig för varandra. Intervjuaren uttryckte sin uppskattning för att intervjupersonen tackat ja och tagit sig tid till att delta. Intervjuaren berättade därefter lite om sig själv och lät intervjupersonen säga något om sig själv. Sedan återknöt intervjuaren till det som tidigare sagts om undersökningen, ändamålet med, karak-

¹⁵⁰ Juan är ursprungligen av Sydamerikanskt ursprung, men han adopterades i ettårsåldern av ett etniskt svenskt par.

¹⁵¹ Demokrati och jämställdhet i Sydamerika och Nordeuropa.

¹⁵² Demokrati och jämställdhet i Sydamerika och Nordeuropa.

tären av och registreringen av intervjun. Intervjuaren förklarade här återigen att undersökningen ingår som en av fem delstudier i SUFO 2 och att den handlar om unga vuxnas erfarenheter och eventuella nytta av sina studier. Intervjuaren förklarade också att det var sammanlagt ca tjugo personer i åldern mellan 18 och 30 år som skulle komma att intervjuas samt att tanken med intervjuerna var att förstå folkbildningens betydelse för unga vuxnas liv och verksamhet i ljust att de intervjuades egna berättelser om sina liv, från det första de kan komma ihåg till idag.

Intervjuaren informerade återigen intervjupersonen om att även om intervjun kommer att spelas in, så kommer inga andra än de två forskarna att lyssna till intervjuinspelningen. Intervjuaren förklarade ännu en gång att inspelningen skulle göras för att intervjuaren skulle kunna koncentrera sig på det som intervjupersonen skulle komma att säga under intervjun och för att man inte skulle gå miste om någon väsentlig information när intervjuerna därefter skulle omvandlas till ordagranna intervjuprotokoll. Han informerade också intervjupersonen om att denne också kommer att till-sändas en kopia av intervjuprotokollet som underlag för genomgång, korrigerande och komplettering av protokollet innan det slutligen fastställs samt att inspelningarna skulle förstöras sedan man väl kommit överens om slutgiltig utformning av protokollen.

Intervjuaren förklarade också att intervjun dels skulle bestå av framförandet av själva levnadsberättelsen och dels av ett samtal med relativt öppna frågor om den intervjuades erfarenheter och tankar om folkbildningen som man deltagit. Inledningsfasen i intervjun avslutades därefter med att intervjuaren frågade intervjupersonen om det var någonting som vederbörande undrar över innan berättandet inleddes.

Intervjuaren inbjöd därefter intervjupersonen att berätta om sitt liv. Detta gjordes med uppmaningen: Vill du nu berätta om ditt liv; från början till idag? (Om det visade sig att intervjupersonen hade svårt att komma igång, så fick de hjälp på traven med följande inledningsfråga: Vad är det första minnet eller händelsen du kan minnas i ditt liv eller som du har hört talas om?)

Intervjupersonen framförde sin levnadsberättelse. Intervjuaren lyssnade intresserat och vänligt till det som intervjupersonen berättade och grep in i den utsträckning det var möjligt endast när han blev direkt uppfordrad att göra det. Han försökte till och med låta bli att lägga in sina egna kommentarer i de tankepauserna som uppstod under intervjun. Berättelsen var slut när berättaren kom

fram till berättelsetidpunkten, när protagonist och berättare samlades i en punkt. Intervjuaren följde därefter upp det som tidigare sagts och ställde också frågor för att utvidga den intervjuades berättelse ytterligare. Detta skedde med frågor som: Vad är du mest tillfredställd respektive otillfredsställd med i ditt liv såsom det hittills varit respektive hur det är idag? Vad ägnar du dig huvudsakligen åt idag? Hur är det? Vilka planer har du för framtiden?

Intervjuaren lade, om det visade sig lämpligt, också in en paus i intervjuandet. Därefter fortsatte intervjun i form av en kvalitativ forskningsintervju. I denna ställdes frågor kring: förutsättningar, process och utfall enligt nedanstående mall:

Förutsättningar

Vad var det som föranledde dig att skriva in dig i de studiecirkelna/ den folkhögskolekursen som du deltagit i? Vilka var dina första intryck i mötet med studiemiljön?

Hur var din beredskap, motivation och mognad för att ta aktiv del i den?

Process

Vad bestod livet och studierna av i studiecirkeln/på folkhögskolan?

Hur planerades, genomfördes och utvärderades studierna? Vad gick arbetet ut på för dig, lärarna och de andra studerande?

Vad var det som underlättade respektive försvårade studierna? Hur såg du på arbetet då? Hur ser du på det nu?

Utfall

Vad fick du ut av livet och studierna inom studiecirkelna/ folkhögskolekursen? Hur stämde det med de förväntningar du hade då du skrev in dig? Hur ser du idag på det du faktiskt fick ut av livet och studierna inom studiecirkelna/folkhögskolekursen?

Personlig värdering av folkbildningens betydelse för den nuvarande situationen och framtida verksamhet

Hur ser du på dina studiecirkel/folkhögskolekursstudiers betydelse för din nuvarande situation? Kan du ge något/några exempel på något du lärt dig som du har användning för nu?

Hur ser du dina studiers betydelse för hur du föreställer dig din framtida utveckling och verksamhet?

Vad anser du om folkbildningens betydelse för unga vuxnas möjligheter att påverka sin livssituation, utvidga sina kunskaper, utveckla sin kompetens och sina möjligheter att aktivt delta i samhällsliga verksamhetsgrenar såsom kultur, politik och arbetsliv?

Intervjuerna avslutades slutligen i enlighet med följande mönster:

Det känns som vi börjar närma oss slutet på intervjun. Hur tycker du att intervjun har fungerat? Är det något du vill tillägga till det du redan har sagt?

Tack för din medverkan i intervjun. Det har varit ... att tala med dig om ditt liv och dina erfarenheter av folkbildning. Den ljudupptagning som nu gjorts kommer att omvandlas till ett skriftligt protokoll och så snart det är gjort kommer jag att skicka över materialet till dig för genomgång och godkännande. Och är det något du undrar över under mellantiden så är du välkommen att höra av dig. Tack än en gång för din medverkan, så här långt.

De intervjuade påmindes slutligen återigen om att de skulle komma att tillsändas utskriften av intervjun för erforderlig justering av densamma.

Intervjuerna var av varierande längd. De varierade mellan fyrtiofem minuter och tre timmar. Detta var främst dels beroende på hur utförliga levnadsberättelser som utvecklades och dels beroende på hur utförliga svar som utvecklades på de frågor som ställdes i den delen av intervjun som hade karaktären av en halvstrukturerad och halvstandardiserad kvalitativ forskningsintervju.

Transkribering av ljudupptagningarna

Intervjuerna spelades in med hjälp av "minidisc recorder". Ljudinspelningarna omvandlades därefter till skriftliga intervjuprotokoll. Strävan var att åstadkomma så bokstavliga och ordagranna avskrifter som möjligt. De som har ägnat sig åt sådant arbete vet att det är en mödosam och komplicerad tolkningsprocess. En timmes intervjutid tog som regel mellan sju till åtta timmar att skriva ut. De svårigheter vi ställdes inför i detta arbete har inte enbart hört ihop med att uppfatta det som muntligt uttryckts i intervjun. Det har också handlat om sådant som att hantera satsindelning, interpunktion, pauseringar, icke verbala uttryck (såsom skratt, suckar, betoningar och liknande), "prat-i-mun-på-varandra", felsägningar, avbrytningar, hastiga vändningar, osv. Vår strävan var i samband härmed dels att återge ljudupptagningen så ordagrant som möjligt och dels att återge det uppfattade så autentiskt som möjligt. I samband härmed har vi som regel använt hakparenteser för att infoga förklaringar, ersättningar av ord, markering av delvis utelämnade namn på personer, skolor, orter, osv. Tre punkter har använts för att markera plötsliga språkvändningar, avbrytningar och "prat-i-mun-på-varandra". Pauser på mer än en sekund har markerats med sex punkter (.....).

Fastställande av intervjuprotokollen

Intervjuprotokollen har därefter skickats till deltagarna för genomläsning och justering. I följbrevet till dessa utskick har vi bitt deltagarna att kolla igenom protokollen med tanke på sådant som oklarheter, erforderliga strykningar och kompletteringar. Vi har i samband härmed också bitt dem att skicka oss de erforderliga korrigeringsarna. Intervjuprotokollen har därefter justerat i enlighet med deltagarnas önskemål. De fastställda intervjuprotokollens längd varierar mellan 15 och 48 A4 sidor (Times New Roman, 14 punkter, enkelt radavstånd, 6 punkter mellan stycken, 2,5 cm marginaler). Materialet som helhet omfattar sammanlagt 400 A4 sidor.

Läsning, urval och tolkning av data

Intervjuprotokollen, som alltså baserar sig på de justerade transkriberingarna av intervjuerna om deltagarnas liv och erfarenheter av folkbildning, har gjorts till föremål för i princip tre olika sorters läsningar.

I den första typen av läsning så har varje enskilt protokoll läst i avsikt att sammanfatta intervjupersonens berättelse om sitt liv från begynnelsen till den dag då intervjun genomfördes. Tanken med dessa sammanfattningar är att skapa en överblick av intervju-materialet som helhet och presentera samt ge en inledande inblick i varje enskild intervjupersons liv och erfarenhet såsom det återberättades för oss.

I den andra typen av läsning har en handfull protokoll valts ut och lästs i avsikt att framföra ett spel med betydelskillnader som indikerar hur unga vuxna konstruerar sin identitet och erfarenhet av folkbildning. Denna läsning, som framförallt har inspirerats av de tankegångar som redogjorts för i avsnittet om dekonstruktion, är tänkt att ge en fördjupad förståelse av hur man gestaltar liv och erfarenhet av studier i folkbildningsorganisationernas regi.

I den tredje och sista typen av läsning, som liksom den första typen inbegriper varje enskilt protokoll, har protokollen lästs för att identifiera, urskilja, beskriva och tolka innebörder hos centrala teman i de delar av protokollen som direkt har att göra med de intervjuades studier inom de folkbildningsorganisationer och folkbildningsaktiviteter som man har erfarenheter av. Tanken med

denna läsning, som främst har inspirerats av Paul Ricoeurs hermeneutik och som har avhandlats i avsnittet om hermeneutik ovan, är tänkt att ge svar på mer specifika frågor som hur man förklarar anledningen till varför man genomfört de studier man genomfört, vad man fick ut av dem, osv.¹⁵³

Utfallet av läsningarna presenteras i nämnd ordning i näst följande kapitel. Innan vi går in på detta vill vi först säga något lite om undersökningens begränsningar. I direktiven betonas att bidraget till folkbildningen bl.a. syftar till att stödja en verksamhet som gör det möjligt för människor att påverka sin livssituation och att engagera människor att delta i samhällsutvecklingen genom t.ex. politiskt, fackligt eller kulturellt arbete. Kunskapen i dag är mycket begränsad om vad som händer efter avslutad folkhögskolekurs eller avslutad studiecirkel.

Undersökningens begränsningar

I kapitlet om samhällsutvecklingen, de unga vuxna och folkbildningen, redogjordes det bl. a. för hur stor andel av Sveriges befolkning som är i den aktuella åldern. Vi berättade också lite om folkbildningens nuvarande omfattning. I det här kapitlet har vi berättat lite om förutsättningarna för, uppläggnings- och genomförandet av den diskuterade undersökningen.

Mot bakgrund av det vi hittills redogjort för är det viktigt att notera att de som ingår i den aktuella undersökningen bara utgör en bråkdel av personer i den aktuella åldern som har relativt omfattande personlig erfarenhet av folkbildning. Det är också viktigt att understryka att de antal folkbildningsorganisationer och folkbildningsaktiviteter som representeras av de intervjuade deltagarna är ytterligt begränsat.

Det är även viktigt att komma ihåg att samtliga deltagarna har rekommenderats av de representanter för folkbildningsorganisations- och verksamheter, som vi har varit i kontakt med i samband med den här aktuella undersökningen. Som en följd av de beslut som gjorts har vi exempelvis inte intervjuat några personer som avbrutit påbörjade folkbildningsstudieaktiviteter. Vi har som en följd av händelseutvecklingen under projektets gång exempelvis inte heller intervjuat några personer som studerat estetiska ämnen vid folk-

¹⁵³ Vi återkommer mer till de specifika frågorna i den tematiska tolkningen längre fram i framställningen.

högskolor eller samhällsvetenskaplig ämnen inom studieförbundsorganiserade studiecirklar.

Därmed kan vi gå över till det som framkommit genom undersökningen av de unga vuxnas berättelser om liv och folkbildningens betydelse.

3 Tolkning av de unga vuxnas berättelser

I det här kapitlet skall vi arbeta igenom det rika material vi erhållit genom vårt samspel med deltagarna i undersökningen. Till att börja med kommer vi att kort presentera deltagarna såsom de presenterat sig för oss. Sedan följer några läsningar av enskilda delar av materialet som helhet. Därefter gör vi en tematisk tolkning av hela det empiriska materialet. Avslutningsvis görs en sammanflätning av den huvudsakliga behållningen från de gjorda tolkningarna.

Porträttering av deltagarna

Nedan följer sammanfattningar av deltagarnas berättelser. De har grupperats med avseende på vilken typ av folkbildningsverksamhet de i huvudsak har erfarenheter av; studieförbund eller folkhögskola. Vi börjar med att presentera våra sammanfattningar av levnadsberättelserna från deltagarna i den första gruppen. Därefter presenterar vi levnadsberättelserna från den andra gruppen.

Deltagare som studerat inom studieförbundens verksamheter

Denna grupp av levnadsberättelser består av berättelserna från Juan, Ellen, Gunnar, Anders, och Valbone, som alla har det gemensamt att de har erfarenhet av folkbildning i studieförbundens regi.

Juan

Juan föddes 1984. Han var arton år då intervjun genomfördes. Juan berättade då att han ursprungligen är från Sydamerika, närmare bestämt från Columbia. Han kom till Sverige som adoptivbarn till ett etniskt svenskt par tillsammans med en två år äldre syster när han var ett år. Han ”har astma, vilket gjorde att [han] kom till Sverige istället för någon annanstans. Eftersom [hans] mamma är sjuksköterska, så kom hon till [honom] istället”. Hans pappa är

också tjänsteman. Juan är uppvuxen tillsammans med sina föräldrar och sin syster i en liten villaförort, strax utanför en medelstor stad i södra Sverige. Han tror att han har "haft det som alla andra barn".

Juan har så länge han kan minnas spelat fotboll. Han spelade fotboll redan som tvååring. Som fyraåring började Juan spela fotboll i en klubb. Han spelade fotboll i stort sett varje dag tills han var sju, då han började i skolan. Sedan var han ju tvungen att gå i skolan. I början var han "väldigt intresserad av skolan". Han tyckte det var "jätteroligt" och han "[p]luggade jättemycket". Han var bland "eleverna som var längst framme". Sedan kom han till mellanstadiet. Då blev det "lite tråkigare, lite jobbigare". Han fick ofta huvudvärk och orkade därför inte med så mycket skolarbete. I sjuan började han i ett fotbollshögstadium där de hade "fotboll på schemat". Det är nog hans "roligaste tid" i skolan, för då gick han tillsammans med andra fotbollsspelare som han nästan kände innan. Det var både killar och tjejer och alla var lika "fotbollsintresserade". Det var "skitskoj". Han fortsatte att spela fotboll med sitt klubbtag till 1999 då han bröt benet. Det var under högstadietiden.

Sedan var han borta från fotbollen, som hittills hade varit hans liv, i över ett år. Det blev "ett litet avbräck från fotbollen". Skadan var så allvarlig att läkaren inte trodde att han skulle kunna spela fotboll igen. Juans brutna ben var gipsat från foten upp till lumsken. Han grät mest till att börja med, men ivrigt uppmuntrad av sina fotbollskamrater och tränare bestämde han sig för att visa att läkaren hade haft fel. Han gick gipsad i två månader, men så fort gipset åkte av började han träna igen. Han tränade tre gånger om dagen och kämpade sig på så sätt tillbaka till fotbollen igen, men när han väl kom tillbaka till fotbollen i moderklubben så var han inte riktigt lika snabb som förut. Då var det inte lika roligt som tidigare. Han bestämde sig då för att byta till en klubb som befann sig längre ner i seriesystemet.

Inför sjuan gjorde Juan ett "felval". Han var tillsammans med en tjej som valde franska. Då gjorde han det med, trots att hans föräldrar hade rätt honom att läsa spanska i stället. Det fick "en jättedålig lärare", så Juan "sket i det, gjorde aldrig läxorna, ingenting". Han klarade inte kursen. När han började på gymnasiet, behövde han skärpa sig. "Men det var för sent"; han hade inte i sig det han behövde. Då ångrade han att han inte hade tagit spanska istället, så han hoppade av från franskan för att ta spanska från och med i tvåan i stället. Men sedan när han skulle ta spanska, så fick

han inte det med hänvisning till att han ”redan väntat ett år för länge”. Då sa Juan: ”Men jag skall ändå kunna spanska”. ”Ja, då får du väl gå till någon vuxenskola eller någonting”, svarade man honom på skolan. Han tog då kontakt med ett studieförbund och började därefter också att studera spanska tillsammans med en grupp betydligt äldre elever. Han befann sig därefter plötsligt ”i ett klassrum med femtioåringar och trettioåringar”.

Detta var i tvåan på gymnasiet. Det passade bra efter som han ändå hade ”ett luftigt schema”. Han passade också på att ta körkort. När Juan intervjuades hade han studerat spanska i tre terminer. Han tyckte det hade varit ”skitroligt”. Lärarna, som alla hade spanska som modersmål, hade varit jättebra. Umgänget med de betydligt äldre studiekamraterna, som hade högst varierande motiv för att studera spanska hade också varit lärorikt. Några hade köpt ett hus i Spanien. Andra hade ett syskon som bodde i ett spansktalande land, osv. Lärarna upplevdes också sitta inne med förstahandsinformation beträffande länderna i den spanskspråkiga delen av världen, som var särskilt intressant att få ta del av.

Juan själv hade lite vaga planer på att åka till Columbia och söka upp eventuella syskon. Han tyckte också att han hade gjort stora framsteg, varför han planerade att försöka tenta av spanskan mot slutet av terminen. Hans ambition var också att börja studera internationell ekonomi med inriktning mot spanska vid universitetet efter gymnasiet. Juan hade koll på ungefär vilka betyg som krävdes av honom. Hans betygsgenomsnitt låg strax under det som krävdes, men han jobbade hårt på att höja sitt genomsnittsbetyg. När intervjun genomfördes var Juan en mycket upptagen ung man. Förutom gymnasiestudierna, extrastudierna i franska och fotbollen, höll han också på med styrketräning. Han hade också en flickvän och många vänner, som han umgicks med. I tillägg till detta, hade han också ett arbete vid sidan om. Det var ”full fart”, men Juan gillade att ha det så. Det enda han saknade var lite mer tid till att umgås med sin syster, sina föräldrar och släktingar.

Ellen

Ellen föddes 1977. Hon var tjugofem år då intervjun genomfördes. Ellen växte upp tillsammans med sin mamma, pappa, en fem år äldre bror och husdjur i ett eget hus i en liten kommun i södra

Sverige. Hon bor fortfarande kvar, men numera i en egen lägenhet i direkt anslutning till föräldrahemmet.

Ellen började på dagis när hon var tre år. I samband med detta började hennes bror, som då gick i skolan, också på fritids. Fram tills dessa hade deras mamma varit hemarbetande. Hon är numera konstnär. Ellens morföräldrar är konsthantverkare. Hennes pappa fixar allting själv.

På dagis ville Ellen hellre vara ”i köket och hjälpa till att laga mat” än att vara med de andra barnen och den övriga personalen. Man lät också henne göra så; det ”gick ju på den tiden”. Hon minns också att det fanns en bland de anställda på dagiset som försökte tvinga henne att hälsa på henne, men det vägrade hon.

Ellen hade samma lärare de tre första åren i skolan. De var bara några stycken i klassen. När hon var åtta år åkte familjen på sin första utlandssemester. Det har de gjort varje år sedan dess; antingen på hösten eller på våren. I nioårsåldern började Ellen måla porslin i studiecirkel tillsammans med sin mamma och några av hennes väninnor och deras barn. Det har hon hållit på med tills ganska nyligen. När hon var tolv år fick hon sitt första jobb. Hon arbetade i kassan ”på ett bad”. Det höll hon på med i några år. Sedan arbetade hon som ”badvakt och simlärarassistent”.

I sjätte klass slogs hennes klass ihop med en annan. De blev då trettiofyra i klassen. Ellen tyckte det var på tok för många. När hon började i sjuan bröts hennes klass upp och blandades med flera andra klasser. Ellen och tre andra hamnade i en ny klass. Den var ganska liten, hon ”trivdes aldrig med den klassen”. Under högstadietiden utbildade hon sig till simlärare. Förutom simning, så sysslade hon också med golf och skidåkning. Det gör hon fortfarande.

Ellen funderade ett tag på att utbilda sig till guldsmed, men bestämde sig till sist för att genomgå en gymnasial friskvårdsutbildning på en privat gymnasieskola i hemkommunen. Inledningsvis intresserade hon sig mest för kost, men valde därefter över till ledarskap. Hon gick där i tre år. Under gymnasietiden feriejobbade hon på en skidanläggning. Hon gick ut gymnasiet 1996.

Ellen hade dessförinnan sökt till högskoleutbildning som fritidspedagog och tandtekniker, men kom bara in i Umeå. I stället för att börja där började hon arbeta som personlig assistent. Det var åt ”en äldre man och åt en som har Downs syndrom och en som är gravt utvecklingsstörd”. Hon arbetar efter sex år fortfarande kvar som det på nätter och helger åt den sistnämnde.

Medan hon arbetade som personlig assistent sökte hon och fick också jobb som vikarierande förskollärare på en montessoriförskola. När hon var där så såg hon en lapp om att länsarbetsnämnden sökte praktikplatser för studerande, som gick i en utbildning som de bedrev i samarbete med ett studieförbund. Hösten 1997 var hon delvis arbetslös. I samband härmed kontaktade hon arbetsförmedlingen och frågade om inte hon kunde komma ifråga för montessoriförskollärarytbildningen. Det visade sig då att den redan startat och att den gick på distans över två år, men att man planerade att göra en särskild satsning för långtidsarbetslösa över trettiofem år till våren. Ellen, som vid det här laget hade blivit mycket intresserad av montessoriförskollärarytbildning, "tjatade lite, i alla fall, så de gav sig ändå" trots att hon varken var långtidsarbetslös eller över trettiofem år.

Hon antogs till och genomförde utbildningen. Utbildningsvillkoren var goda. Studierna var intensiva. Regelrätta lektioner/föreläsningar varvades med självstudier och praktik. Ellen tyckte att detta arbetssätt var "himla bra". Efter utbildningen fick hon ett "gravvick" på 75 procent, som montessoriförskollärare i en förskola, som ligger i en kommun i närheten. Hon jobbade där från januari till augusti 1999. Hon jobbade extra för att få ihop till heltid. I augusti fick hon en tillsvidareanställning på 100 procent som montessoriförskollärare i en angränsande kommun och i den förskola och skola, som hon fortfarande jobbar i.

Ellen började med att undervisa 6–7 åringar. Därefter jobbade hon med mindre barn, och kombinerade detta med arbete inom skolans fritidsverksamhet. Sedan jobbade hon enbart inom förskoleverksamheten med två- till femåringar.

Parallellt med detta arbete, jobbade hon som tidigare sagts, också vidare som personlig assistent. Hon deltog också i kortare kurser i glasmålning och i en studiecirkel i silversmide. Den sistnämnda kursen gick hon hösten 2001.

I mars 2002 fick hon ansvar för en avdelning med ett- till treåringar och det jobbade hon fortfarande med då intervjun genomfördes. Hon tränade tre till fyra gånger i veckan. Hon hade också planer på att fortsätta att studera med det studieförbund hon hade kontakt med. De studiecirkel/kurser hon främst var intresserad av att delta i var silversmide, "avancerad matlagning", möbelenovering, trädgårdsskötsel, fårskinnsarbete och foto. Om Ellen skulle byta yrke, så skulle det antagligen bli till något praktiskt.

Gunnar

Gunnar är född 1979 och var 22 år då intervjun genomfördes. När han föddes bodde hans föräldrar och sex år äldre syster i en liten ort ett par mil utanför en medelstor stad i södra Sverige. Båda föräldrarna är mellanchefer, varför familjen kan sägas tillhöra medelklassen. Två år senare flyttade man till en annan mindre ort i närheten och ytterligare något år senare flyttade man till ett villaområde i den medelstora staden. "Det var ett ganska lugnt område".

Som liten var Gunnar "otroligt aktiv" och när han "skrevs in på dagis, så blev [han] satt i den värsta lekgruppen av alla". Dagiset låg mitt i en park, så det fanns gott om utrymme för friluftaktiviteter. När han var sex år flyttade familjen till ännu ett villaområde i den medelstora staden. Det var ett äldre och "betydligt mer ... lugnare område". I samband härmed började Gunnar också skolan. Han "ansågs väldigt aktiv" och kallades för "igelkotten" för han "tände lätt till på saker som intresserade [honom] och så vände [han] alltid taggarna utåt när [han] blev irriterad".

Gunnar intresserade sig "extremt mycket för skolan ... de där åren" för han har "alltid varit en tävlingsmänniska... Kom till skolan och skulle bli bäst i alla ämnen". Uppmuntrad av sina föräldrar, så höll han också på med "gitarr, basket, simning, fotboll, tennis, badminton, pingis" mellan fjärde och sjätte klass i grundskolan. Efterhand koncentrerade han sig främst på gitarr, simning, fotboll och tennis. Han läste också mycket skönlitteratur; vilket han fortfarande gör. På våren i sexan – när han var tolv år – separerade hans föräldrar. Ungefär samtidigt började han tävlings-simma; i och med det släppte han också fotbollen och tennisen. I sjuan började Gunnar i en simningsklass i en skola i en annan stadsdel. Samma höst flyttade han och mamman och systemen till en bostadsrättslägenhet. Han tränade åtta till tio pass i veckan, vilket i kombination med skolarbetet innebar ett mycket inrutat liv. För att "komma ifrån både simningen och skolan och få lov att vara människa" så sysslade han också mycket med musik. Han spelade dels mycket gitarr på egen hand och dels i ett band. Musikutövande gav honom många "musikvänner", också i kretsar som han nog annars inte skulle ha kommit i kontakt med. Utöver detta så läste han också "oerhört mycket", vilket han började med redan i fyran och förövrigt fortfarande gör. Som ett exempel på omfattningen och inriktningen på hans läsintresse kan nämnas att han "läste Tolkien" redan när han gick i fyran. Gunnar drabbades under sjuan,

åttan och nian också av ”stressmigrän”, vilket han ”fortfarande lider av till en viss del”. I nian hade simningen ”helt och hållet tagit överhanden, över det mesta ...” i hans liv. Han simmade nu i ungdomslandslaget.

Trots fokuseringen på simträningen, lyckades Gunnar ändå bra i skolan. Han ”gick ut nian med fyra och två” i genomsnittsbetyg. Han sökte och blev antagen till det samhällsvetenskapliga programmet vid idrottsgymnasiet på den ort där han bodde. Han valde denna skolform för att kunna fortsätta satsningen på simningen, men han var också intresserad av att skaffa sig en god grund för fortsatta studier.

Sommaren innan han började gymnasiet deltog han i junior-VM. I skolan förhandlade han med skolledningen och lärarna om anpassad studiegång för att kunna kombinera studierna med sin elitsatsning. Detta gjorde att han hamnade i en del konflikter och trångmål. Han nämnde särskilt två sådana. Den ena var med hans lärare i filosofi som på grund av att Gunnar inte kunde närvara vid alla lektionerna inte lät honom vara med på några, utan krävde att han skulle ”skriva arbeten om sexton filosofer och lämna in ett i veckan”, vilket han inte kunde acceptera och då det inte erbjöds några andra möjligheter att genomföra kursen avbröt han sina studier i den. Den andra kontroversen gällde en kurs i religion, som han och studierektorn kommit överens om att han kunde välja bort. Men efter en halv termin kom studierektorn tillbaka och sa att det var ett ”kärnämne”, som man inte kunde välja bort varför Gunnar då sattes att göra en tenta.

I skolan träffade han också en tjej som han blev ihop med, men tiden för att umgås med henne var rätt begränsad. Under gymnasietiden sysslade Gunnar också en hel del med musik på skolan där han studerade. Han fick en roll som musiksamordnare i de kabaréer som eleverna själva höll i. Genom detta kom han också i kontakt med en person som var ansvarig för musiken i ett av stadens studieförbund. Kontakten ledde till att Gunnar började jobba extra som gitarrlärare inom studieförbundet. Han sysslade också en hel del med rollspel under denna tid och blev också medlem i Sveriges roll- och konfliktspeleförbund (SVEROK).

De omtalade kontroverserna med skolledning och lärare påverkade hans intresse för skolarbetet negativt. Då han valt bort båda kurserna i tyska fick han inte ihop tillräckligt många poäng för att få examen, men han fick ändå förhållandevis bra betyg; ”fjorton komma sju”. Symtomatiskt nog, så kunde man inte ha balen där

man brukade och dessutom så regnade det dagen då han ”tog studenten”. Det var sommaren 1999.

Efter ”studenten” hamnade han ”i det där vakuumet där man ... fundera[r] på vad man skall göra... Man går och velar och tänker och tänker, och velar och tänker”. Då han några månader innan dessutom hade ådragit sig en skada, som hindrade honom från att träna, fann han sig plötsligt ha gott om tid. Det uppkomna tomrummet efter simningen och gymnasiet fylldes med umgänge dels med flickvännen, dels med vännerna. Gunnar har många bekanta och några riktigt bra vänner; som han kan ”ringa till klockan fyra på morgonen” och säga: ”Kom hit jag behöver snacka med dig” och ”dom kommer”. Tomrummet efter simningen fylldes också med mer musikutövande. Han började ”spela ute på olika krogar” och började också dricka en del öl. Han skaffade också sig en egen lägenhet och flyttade hemifrån. Det ”normala livet tog överhanden”, men Gunnar kände inte längre igen sig själv. Han blev ”dystrare, mycket mer nedstämd”. Han upplevde också en del svårigheter i relationen till flickvännen.

Gunnar började vikariera som lärare. Han fick bra stöd från både sin syster och sin mamma, som båda var verksamma inom skolvärlden. Han arbetade även en del på fritids på eftermiddagarna. Han var också kontaktperson ”för en kille som var åtta år och hade problem. Han var väldigt aggressiv”.

Gunnar gick upp i sitt arbete som lärare, fritidspedagog och kontaktperson i ett och ett halvt år och trivdes bra med det. Under denna period tog han återigen upp simningen, men det visade sig vara svårt att komma tillbaka. Han ”ville till hundra procent ... uppe i hjärnan liksom. Men ... det var så mycket annat som kändes viktigare för tillfället. Och sen så var det så lätt att ... hitta en ursäkt för sig själv”. Han jobbade, var med flickvännen och tränade som om han tänkte göra comeback i ungefär ett halvår, men han mädde dåligt av det. Han fick ett nytt vikariat på en annan skola som musiklektör och som lärarassistent i idrott. Han trivdes mycket bra med det nya jobbet. I december gjorde han och flickvännen slut. Han rannsakade sig själv och kom fram till att han verkligen skulle göra en ny elitsatsning i simningen. Gunnar började så smått komma tillbaka i simningen, men så blev han skadad på nytt. Han ”hamnade ... i den onda cirkeln igen”. Han jobbade kvar i skolan, som musik- och idrottslärare vårterminen ut, men sedan slutade han, för han ”behövde en paus från lärarjobbet”. Han

märkte att han hade en tendens att ta ”jobbet med sig hem” och att det varken var bra för honom själv eller för eleverna.

Sommaren 2001 började han jobba som butiksbiträde. Under hösten kom han återigen igång med simträningen. Han blev också mer och mer engagerad som ledare och som studiotekniker i studieförbundets musikverksamhet och valdes även in som ungdomsrepresentant i dess lokalstyrelse. I tillägg till detta spelade han också med i ett band. De spelar tre fyra gånger i veckan. Som medlem av bandet deltog han i flera av de stödaktiviteter för unga musikers musikutövande som arrangerades av studieförbundet. Det rörde sig om sådant som konserter, ”gitarr-clinics”, ”stämsångs-clinics” och liknande. Han tycker att det har varit en bra hjälp för honom och bandet att utvecklas musikaliskt.

När intervjun genomfördes jobbade Gunnar fortfarande på med det som just nämnts. Då han kommit i rätt bra form i simningen och behövde mer tid för träning funderade han på att sluta som butiksbiträde, eftersom arbetstiderna var sådana att de hindrade honom från att träna kvällspassen. Dessutom tyckte han att jobbet hindrade honom ”från att utvecklas som människa”. Han berättade också att han hade planer på att åter ta ett jobb som lärare eller personlig assistent. Till hösten skulle han komplettera sina gymnasiebetyg och därefter söka in till någon form av högskoleutbildning inom idrottsområdet; kanske som idrottslärare. Han övervägde också en framtid som elittränare och coach.

Anders

Anders föddes 1981. Han var tjugotvå år då intervjun genomfördes. Anders är uppvuxen med mamma, pappa och en lillebror. Anders pappa är vaktmästare. Hans mamma ”jobbar med planteringar”. Familjen bodde i ett litet samhälle ett par mil utanför en mindre stad i södra Sverige tills han var två år. Då flyttade familjen till ett villasamhälle alldeles i stadens utkant. Anders och hans familj bodde där i en villa som var omgiven av en mindre trädgård. Området man bodde i var ”våldigt barnvänligt”. Anders spelade fotboll i en fotbollsförening. Hans mamma och en granne var tränare. Alla i laget bodde i samma område och gick i samma skola.

När Anders skulle börja fyran, flyttade familjen till en lägenhet i ett hyreshusområde alldeles i närheten av skolan, som han och hans klasskamrater skulle börja fyran i. Anders fortsatte att spela fotboll

i samma förening som förut, men i slutet av fyran flyttade familjen ut på landet till en liten by med ett tiotal hushåll och där bor man fortfarande kvar.

Byn ligger i närheten av ett litet samhälle där Anders och hans bror fick gå i skola till och med sexan. Skolan var liten. Anders hamnade i en tre–fyra. Han anpassade sig ”väldigt fort”. Han började spela fotboll i en ny förening och fick åka ditt med en klasskamrat vars pappa var tränare i laget.

Anders ”gick lugnt igenom både femman och sexan”. Han tyckte det första året i ”fem–sexan” var särskilt kul. Han märkte då att det inte var så stor skillnad mellan femmorna och sexorna. Idrotten betydde mycket på skolan och man hade många tävlingar.

När man skulle börja i sjuan fick Anders och hans skolkamrater åka skolskjut till ett samhälle i närheten. Eftersom deras klass var liten, delades den upp på två andra klasser i den nya skolan. Anders tyckte det var jobbiga resor till skolan. Bussen gick redan klockan sju på morgonen och man var inte hemma förrän vid fyratiden.

Skolklassen var stökig och Anders hade svårt att koncentrera sig. Han tyckte det var ”pest” i skolan på högstadiet, med undantag för idrotten. En annan ljusglimt var hans första ungdomsförälskelse. Den inträffade i sjuan. Han och flickvännen var tillsammans i en och en halv månad. På somrarna sommarjobbade Anders hos sin mamma.

När Anders kom upp i nian och skulle välja till gymnasiet, hade han inte en aning om vad han skulle välja för inriktning. Han ville komma in på fotbollsgymnasiet i Norrköping. Gick inte det så ville han antingen läsa ”Hotell och restaurang med inriktning mot fjällturism” eller fordonsteknisk linje med inriktning på arbete som pistmaskinist, som båda gavs på ett gymnasium i en kommun i den svenska fjällvärlden.

Anders kom dock inte in på fotbollsgymnasiet, men väl på den sökta hotell- och restaurangutbildningen, så efter sommarlovet flyttade han upp till gymnasieskolan i svenska fjällen. Han var bara femton år då. Hans föräldrar tyckte det var roligt att han skulle få uppleva riktiga vintrar, men de har i efterhand erkänt att de var oroliga för hur det skulle gå för honom. Anders fick genom skolans försorg tilldelat sig en lägenhet, som han bodde i tillsammans med två andra killar. Nio av tio i klassen var nyinflyttade. Det var lite spänt i början, men efter ett par veckor kände Anders sig ganska väl tillrätta. Möjligheterna att utöva idrott var rätt begränsade, så

mycket av fritiden ägnades åt socialt umgänge. Anders fann dock en fotbollsklubb, som han började träna med.

Efter en termin ville en av killarna, som Anders delade lägenhet med och som var arton år, ha egen bostad. Anders flyttade då till en klasskamrats lägenhet. Det var en etta, men det fungerade bra ändå.

Anders trivdes bra med skolarbetet. Han tyckte bäst om de praktiska inslagen; ”matlagning och servering. Och naturen däruppe”. På vintrarna åkte han mycket skidor och snowboard. På somrarna bodde han hemma hos sina föräldrar och sin bror. Han sommarjobbade hos sin pappa. På helgerna umgicks han med sina kompisar.

Det andra och det tredje året bodde och studerade han i centralorten. Han bodde då först med en annan kille, som han delade fritidsintressen med. De började spela innebandy tillsammans. I andra året blev han i hop från en tjej i samma klass. Det var en ”fantastisk tjej”. De var tillsammans i ett halvår. När det tog slut mellan dem var Anders bedrövad.

Utelivet var hektiskt under skidsäsongen. Anders var ute rätt ofta. Han bodde ett hundratal meter från skidliftarna, så han passade på och åkte mycket snowboard och skidor också.

Anders flyttade hem på sommarn igen. Han jobbade hos sin pappa under veckorna och träffade kompisar på helgerna. Anders passade också på att ta körkort för bil när han var hemma.

I trean varvades praktik och skolgång. Anders började att praktisera på en restaurang i en angränsande stad. Han pendlade med egen bil mellan hemmet och praktikplatsen, som i princip var ett regelrätt jobb som kock. Anders fick ett veckoschema på fyrtio-timmarsarbete, som också inbegrep arbete under helgerna. Han tyckte det var tufft, men lärorikt.

Efter praktiken återvände han till skolan i fjällvärlden för skolgång. Han bodde då tillsammans med fyra tjejer, men alla var där sällan samtidigt. Anders tyckte det var ”perfekt” och ”kul att bo med fyra tjejer”. Efter en periods skolgång var det dags för praktik igen; denna gång på en vintersportanläggning. Eleverna bodde där de dagar de praktiserade. När de inte jobbade under praktiken, så hade de inget annat att göra än att se på TV, spela pingis och bada bastu. Anders upplevde dock att den sociala samvaron var trivsamt.

Våren 2000 tog Anders studenten. Han och klasskamraterna gjorde en gemensam semesterresa och sedan skingrades de.

Anders sommarjobbade hos sin pappa och rykte därefter in i ”lumpen”. Han gjorde lumpen i infanteriet. Det var sju och en halv

månader. Anders bodde på ett logement tillsammans med femton killar och i en korridor med sammanlagt över sextio killar. Den första tiden ägnades åt militär grundutbildning.

De två första veckorna fick de inte resa hem, men därefter reste Anders hem i stor sett varje helg. Han minns den första helgen hemma som underbar. ”Och det bästa var att öppna skafferiet hemma ...”.

Under befattningsutbildningen var de ofta ute i fält. Det största problemet med det för Anders var att han alltid var hungrig. I fält lärde han sig dock ”känna sig själv”. Han uppskattar också de vänner han fick.

Anders träffade en gång när han var hemma på helgen också sin ”stora kärlek”. Det var en några år yngre tjej, som han var tillsammans med i två år. De träffades varje helg, medan han gjorde sin militärtjänst.

Under lumpen började han också att styrketräna. Efter lumpen visste han inte var han skulle jobba, men han fick jobb hos en granne, som drev ett restaurang- och aktivitetscenter. Anders var timanställd. Han jobbade inte riktigt full tid, men då hans utgifter var tämligen små hade han ändå gott om pengar. Han hade också gott om tid att umgås med sin flickvän och sina kamrater. Han var fortfarande ”jättekär ... Och trodde det skulle vara för evigt”, men plötsligt så tog förhållandet slut.

Efter två månader började Anders fundera på att göra något annat än att jobba som kock i det företag han var anställd i. Han kom fram till att han ville göra något med idrott. Han tog kontakt med arbetsförmedlingen och de berättade om en sex månaders idrottsledarutbildning för arbetslösa ungdomar, som just hade startat. Den bedrevs i samarbete med två studieförbund. Anders tyckte att utbildningen lät intressant. Han anmälde sitt intresse och antogs till utbildningen ungefär en vecka efter det att den hade startat.

Samtidigt som han påbörjade utbildningen, tog Anders åter upp fotbollen. Denna gång i en klubb som befann sig i division tre. Han började också att verka som fotbollsdomare.

Utbildningen varade i sex månader. Anders var yngst av deltagarna, men kände sig trots det ändå säker. De andra hade inte till närmelsevis lika mycket erfarenhet av idrott som han själv. Han tyckte att vissa delar av utbildningen var bättre än andra. De delar han tyckte bäst om var ledarskapsträningen och de direkt idrottsrelaterade ämnena. Medan han gick i utbildningen, sökte han och

fick extra jobb som idrottslärare för elever i sju till nio år i en liten friskola. Det som fick honom att våga det var, som han själv bedömde det, det han hade lärt sig under utbildningen. Annars hade han nog inte vågat söka och ta detta jobb:

[Deltagandet i utbildningen] har haft väldigt stor betydelse, för jag kom ju in på det spåret med idrott och hade jag inte gått där [...], så hade jag inte vågat söka det jobbet som idrottslärare, jag tror inte ens jag hade funderat på att söka det, utan man fick ju intresse för att va, leda en grupp inom idrott, ha hand om grupp. Om det var små eller stora det spelade ingen roll, men man tyckte det var stimulerande och väldigt, väldigt roligt. Och ny kunskap och jag hade ju ingen utbildning som lärare, utan fick ... jag berättade om att jag höll på, alltså fortfarande gick den här utbildningen, när jag fick jobbet. Dom tyckte det var en vettig utbildning, så det var den enda meriten jag hade från idrott.¹⁵⁴

Anders trivdes bra med lärarjobbet, som gick bra att kombinera med utbildningen.

Efter utbildningens slut återvände Anders till jobbet som kock på samma ställe som förut. Han jobbade där ungefär två månader. Medan han gjorde det fick han åter ett erbjudande om en månads vikariat som lärare. Det var på hösten 2002. Anders accepterade erbjudandet och började återigen att arbeta som lärare i idrott och matte. Han trivdes bra med arbetet, men vikariatet tog slut. Anders fick då en timanställning, dessa blev efterhand fler och fler till dess han nästan jobbade heltid. Mot slutet av höstterminen erbjöds han återigen en tidsbegränsad anställning på heltid, denna gång som resurslärare och personlig assistent för elever i de tidiga skolåren.

Anders, som vid det här laget annars hade tänkt att läsa upp sina betyg på komvux under våren, trivdes så bra med arbetet på skolan att han tackade ja till jobbet. När intervjun genomfördes var han mitt uppe i sin anställning. Han trivdes bra med arbetet, men kände ändå att det inte riktigt var vad han ville jobba med. Han hade tänkt utbilda sig till lärare, men efter att ha arbetat med yngre barn började han luta åt att eventuellt vilja arbeta som lärare i gymnasieskolan.

Anders planer för framtiden gick då ut på att han skulle läsa upp sina gymnasiebetyg till hösten 2003 för att därefter antingen börja studera till lärare eller sjukgymnast. Han bodde då fortfarande hemma hos mamma och pappa, vilket varken de eller hans kompisar kunde förstå. Han kände dock själv att det varit bra; ”att träffa

¹⁵⁴ Anders, s. 15.

dom och försöka ta igen lite tid". Anders hade, när intervjun genomfördes våren 2003, emellertid sökt och fått tag på en lägenhet, som han planerade att flytta till och dela med en killkompis, som han "dömer innebandy med".

Det som upptog honom mest i perioden då intervjun genomfördes var fotbollsträningen och arbetet som fotbollsdomare. Hans engagemang i dessa båda verksamheter sågs också som en av anledningarna till att det tagit slut mellan honom och hans flickvän. Hon tyckte att han "aldrig var hemma, att [de] aldrig hade tid till varandra".

Anders planerade att försöka bli domare på heltid; fotboll på sommaren och innebandy på vintern. Detta var också en ambition som han delade med sin kompis. Han och kompisens hade för detta ändamål också skaffat sig två mentorer, elitdomare, som stödde dem "våldigt mycket" i deras satsning på att också bli elitdomare.

Anders var dock, så mycket realist att han insåg att han behövde högre utbildning och ett jobb att falla tillbaka på i domarsatsningen. Det som han funderade på att utbilda sig till var, som redan nämnts, antingen idrottslärare eller sjukgymnast, vilket var ett spår han kom in på under den omtalade idrottsledarutbildning för arbetslösa ungdomar.

Valbone

Valbone är född 1976. Hon var tjugosju år då intervjun genomfördes. Valbone föddes i en stad i Kosovo i forna Jugoslavien. Hon är av albanskt ursprung. Valbone växte upp tillsammans med sin mamma, som var hemmafru, och sin pappa, som var industri-tjänsteman, och sina fem äldre syskon i den stad hon föddes i. Valbone bodde där tills hon var femton år. När hon var femton år flydde hon till Sverige tillsammans med sina föräldrar och två av sina syskon, som fram till dess hade studerat ekonomi vid universitetet. Det var 1992. Några år senare flyttade de två kvarvarande syskonen också till Sverige med sina familjer. Båda dessa syskon hade högskoleexamen. Valbone bodde då intervjun genomfördes fortfarande hemma hos sina föräldrar.

Valbone minns inte så mycket från när hon var riktigt liten, men hon kommer dock ihåg sin första tid i grundskolan. Den var åtta-årig. Hon var fem år när hon började i första klass. Trots att hon både kunde se sin mamma och huset som hon bodde i från

skolgården, så grät hon när hon gick in i skolbyggnaden och mycket på lektionerna i skolan med "den första månaden". Hon tror att det berodde på att hon var rädd för att hennes mamma inte skulle komma tillbaka. Hennes första lärare var sträng. Sedan fick hon en annan lärare och då gick det bättre.

Valbone minns att det var mycket katederundervisning i skolan. Hon minns också en del av sina kompisar och att hon, strax innan familjen flydde, till viss del hade börjat "gå ut på kvällen och sånt".

När de kom till Sverige var det "inte krig... bara oroligheter" i Kosovo. "Studenterna fick inte studera". Albaner "fick inte jobba". Man "fick inte riktigt gå i skolan och sen efter en tid så... gick man i skolan i smyg... i privata hus... en dag fem timmar och nästa dag... bara en timma". Och detta skedde under rädsla för att den serbiska polisen skulle få reda på att det pågick undervisning och att man skulle få stryk och fängelse. Hennes pappa hade arbete, men man levde under hot att polisen skulle gripa honom; "man var... tvungen att antingen sticka därifrån eller hamna i fängelse, så man hade liksom inget val".

De tre första månaderna bodde familjen i en av Sveriges större städer. Sedan fick de bo på en flyktingförläggning i en liten ort i en glest befolkad del av landet. I väntan på uppehållstillstånd, som de fick efter två år, läste Valbone svenska.

Efter det att familjen hade fått uppehållstillstånd, flyttade man till den stad man bor i nu. Valbone började nu i en förberedelseklass tillsammans med andra "ungdomar från olika länder". Hon gick i förberedelseklass i ett år och genomgick därefter en treårig gymnasieutbildning inom friskvårdsområdet. Hon var klar med den 1999.

Direkt därefter åkte hon till Kosovo i fem veckor, bland annat för att träffa jämnåriga. Den första veckan var det "jättespännande", men efter två veckor tyckte hon att: "Nu räcker det. Nu vill jag åka."

Hon märkte att hon hade andra tankar och "var mycket annorlunda" än sina jämnåriga. Valbone tyckte inte att hon hade mer gemensamt med dem än att hon var född i samma land som dem. När hon kom tillbaka till Sverige efter fem veckor, så kände hon att hon var "hemma".

Efter vistelsen i Kosovo, tog Valbone "datakörkortet". Det tog sex månader. Därefter jobbade hon ungefär ett och ett halvt år i en fabrik. Hon var lackerare, men sedan blev hon arbetslös. Hon tog då kontakt med arbetsförmedlingen. Hennes arbetsförmedlare

berättade om en ettårig idrottsledarutbildning, som just skulle starta. Det var ett samarbetsprojekt mellan länsarbetsnämnden och två studieförbund.

Valbone, som visserligen inte sysslade något vidare med idrott, men väl hade gymnasieutbildat sig inom friskvårdsområdet tyckte att utbildningen lät intressant. Det hon tyckte var intressant var framför allt ”det där med att leda”. Det hon fastnade för var alltså främst möjligheten att få lära sig lite praktiskt ledarskap.

Utbildningen varade ett år. Under detta år varvades traditionell och projektorganiserad undervisning inom ett antal olika områden med betydelse för främst ledning av idrottslig verksamhet. Valbone lyfte särskilt fram de praktiska övningarna i idrottsledarskap inom en valfri idrott, som de själva parvis fick välja, planera, leda och genomföra. Hon kände sig dock först lite tveksam till detta inslag:

Nä, vad jobbigt, liksom. Jag är ju inte en människa som tränar mycket, liksom, så då tänkte jag: 'Nej, det är ju tråkigt', men sen när jag börjat, då längtade man mer och mer efter de där ledarlektionerna. Vi hade dom på tisdagar och torsdagar. Och då längtade jag till att det skulle vara tisdag och torsdag, för det var ju så roligt att kunna leda och se olika ledare, hur dom utbildade, och prova olika sporter... efter två veckor... var det kanonbra.¹⁵⁵

De studerade också ämnen som anatomi, massage, företagsekonomi, svenska, barn- och ungdomskunskap. Klassen var ”jätte, jättebra” och lärarna likaså.

Valbone tycker att hon utvecklades och lärde sig ganska mycket under utbildningen. Det som hon lärde sig var framför allt att ”som ledare... stå fram och prata” inför en grupp. Tidigare var hon ”mycket tillbakadragen”, men under utbildningens gång blev hon bättre och bättre på att ”gå fram och prata och redovisa”. Nu kan hon ”stå framför och prata till massor av människor” och känna att: ”Det här klarar jag av”. Valbone tycker också att hon lärde sig mycket anatomi, som hon inte hade studerat tidigare, och även lite massage, som hon även har haft lite praktisk användning av i sin familj sedan dess. Men hon lyfter särskilt fram utbildningens betydelse för hennes personliga utveckling. Hon såg också personlig utveckling som ett av de viktigaste målen för folkbildningen.

Valbone uttryckte under intervjun tacksamhet till sina föräldrar för att de bestämde sig för att komma till Sverige, för hon tyckte att hon ”fått det riktigt bra här”. När intervjun genomfördes deltog

¹⁵⁵ Valbone, s. 7, 8.

Valbone i en kortare utbildning i marknadskommunikation. Hon hyste vissa förhoppningar om att den eventuellt kunde leda till arbete, men om den inte gjorde det funderade hon på att skaffa sig en rejäl högskoleutbildning; kanske inom ekonomi.

Deltagare som studerat vid folkhögskolor

Denna grupp av levnadsberättelser kommer från våra bearbetningar av bidragen från: Fredrik, Judith, Sanna, Martha, Luisa, Stina, Jack och Gabby.

Fredrik

Fredrik är 23 år och född i en medelstor stad i södra Sverige. Han har bott i staden i hela sitt liv. Hans föräldrar skildes när han var tio månader. Mamman var chef för en större kulturinstitution och även pappan arbetade på en större kulturinstitution. Fredrik har inga syskon och är enda barnbarnet.

Fredrik börjar dagis och byter från ett dagis till ett annat när han är tre år. Han går på dagiset och i samma skolklass från ettan till sexan. I sjuan delas klassen och Fredrik får välja mellan två skolor. Han valde den som hade konstnärlig utbildning. Han trivdes inte där utan beslöt sig efter sjuan att flytta tillbaka till sin gamla skola. Här var det fullt i hans gamla klass så han fick börja i en parallellklass. Han kände sig aldrig hemma i klassen och fick låga betyg och många frånvarotimmar. I nian kom han så tillbaka till sin gamla klass från låg- och mellanstadiet, nu gick det bättre och betygen höjdes.

Sommaren efter nian jobbade Fredrik på ett dagis. Här träffar han en kamrat som senare kom att introducera honom för folkhögskolan. Fredrik kom in på gymnasiet på en linje som var inriktad mot samhälle och eget företagande. Under det första året på gymnasiet tar Fredriks mamma sitt eget liv. Efter tvåan på gymnasiet reste han till USA och pluggade ett år på "high school". När han kom tillbaka var han mer ambitiös och betygen blev bättre. Efter det att Fredrik tagit studenten reste han runt i Europa, han tänkte bli pol. mag., men behövde höja sina betyg för att komma in. Det var nu han sökte till folkhögskolan som låg i utkanten av staden där Fredrik bodde.

Han gick ett år som externatelev på allmän linje. Hade egen lägenhet inne staden och en del extra jobb. Tiden på folkhögskolan upplevs som mycket bra. Intresset för studier växer och Fredrik skriver bl.a. ett stort arbete i samhällskunskap. Han engagerar sig i det sociala livet och blir vald till styrelserepresentant för elevrådet. Under tiden på folkhögskolan blev han allt mer intresserad för psykologi och bestämde sig för att söka till psykologprogrammet. Han kom in på folkhögskolekvoten och tänker sig nu bli psykoterapeut.

Judith

Judith är 23 år och uppvuxen i ett mindre samhälle i södra Sverige, tillsammans med mamma, pappa och en fem år äldre bror. Mamman är förskollärare, men har nu en egen syateljé. Pappan har varit säljare, arbetslös en period och är nu egen företagare tillsammans med Judiths bror. Hennes familj har judisk bakgrund och mor och farföräldrarna kom till Sverige under, efter och lite före andra världskriget. Farmor och farfar har varit fångar i Auschwitz.

Judith är uppvuxen i ett idylliskt villaområde där det på gatan fanns många barn i samma ålder. Hon gick i samma skola från ettan till nian. Har alltid gillat skolan och varit duktig och haft bra betyg. Judith har också varit mycket aktiv på fritiden. Varit med i scouterna, spelat fotboll och hållit på med redskapsgymnastik. På mellanstadiet började hon på Kulturcentrum för barn och ungdom och gick i religionsskola. När Judith är fjorton år blir hon punkare och börja resa till en större stad. I samma stad går hon på gymnasiet i en samhällsklass. Under ettan och tvåan i gymnasiet blir hon allt mer aktiv i Fältbiologerna och deltar på olika kurser och läger. I tvåan kom hon med i elevrådsstyrelsen och var med om att starta en anarkosocialistisk grupp. Under andra året på gymnasiet var Judith också på en resa i Polen för tredje generationens förintelseoffer.

Sommaren mellan andra och tredje året på gymnasiet flyttade Judith tillsammans med en kompis till en medelstor stad i Mellansverige. De flyttade in i ett kollektiv och Judith började trean på gymnasiet. Efter studentexamen jobbar hon i äldreomsorgen under sommaren. Under hösten bestämmer sig Judith för att söka till en folkhögskola i Mellansverige. Hon hade träffat flera som gått på folkhögskolan och skolan hade också haft kurser på det kollektiv

som Judith bodde på. Kursen var ettårig och inriktad mot en resa till Mexico. Den startade i augusti med planering och förstudier och avslutades efter resan med dokumentation och föreläsningsserie.

Under andra terminen sökte Judith till socionomutbildningen i en storstad i södra Sverige. Hon kom in och går nu i den första mångkulturella klassen. Hon har skaffat sig en egen lägenhet och bor idag tillsammans med sin pojkvän. På fritiden arbetar hon med kaffeimport från Mexico och med en asylgrupp.

Sanna

Sanna är 23 år och uppvuxen i ett litet samhälle i Småland. Hon har två bröder. När Sanna föddes arbetade hennes pappa på ett sågverk, när det såldes började han arbeta i Norge. Nu arbetar han på olika industrier. Sannas mamma arbetar som förskollärare. Båda föräldrarna började arbeta tidigt och Sanna beskriver det som att hon kommer från en klassisk arbetarfamilj.

Sanna är uppvuxen i ett radhusområde. Hon har bytt skola flera gånger på grund av att samhället varit så litet. Under skoltiden reser hon varje dag med buss till en något större ort. Sanna hade svårt att lära sig att läsa och fick senare veta att hon hade dyslexi. På mellanstadiet blir det engelskan som blir ett problem. På fritiden är Sanna engagerad i sport, spelade fotboll från det att hon var tio till fjorton, höll på med hästar, badminton och judo. Det var träningspass en sju, åtta gånger i veckan.

När Sanna börjar på gymnasiet väljer hon mediaprogrammet som hon tycker är roligt. Det är också nu hon börjar intressera sig för politik. Under andra året på gymnasiet flyttar Sanna ihop med några kompisar. Efter gymnasiet arbetar hon i sju månader på ett EU-projekt i Italien. Det är nu hon bestämmer sig för att börja på universitetet. Hon flyttar till Umeå och läser etnologi, statsvetenskap och senare också media och kommunikation. Efter två års universitetsstudier söker Sanna till en ettårig samhällsinriktad linje på en folkhögskola i mellersta Sverige. Stora delar av kursen genomförs på Cuba och i Nicaragua. Sanna upplever stora skillnader mellan universitetet och folkhögskolan, på folkhögskolan lär hon sig på ett sätt som passar henne. Idag läser Sanna åter på universitet men har nu bytt universitet i norr mot ett universitet i södra Sverige. Hon håller på att avsluta en C-uppsats i stats-

vetenskap och har planer på att söka en journalistutbildning på högskola eller folkhögskola.

Martha

Martha är 24 år. Hon är född i Chile där hon bodde tillsammans med sin mamma och pappa och en yngre bror. Idag har Martha en andra yngre bror som är född i Sverige. När hon var sju år flyttade hon från Chile till Sverige. Då hade Martha gått ett år i skolan. Hennes pappa var aktiv politiskt och var tvungen att fly från Chile. En äldre bror hjälpte honom till Sverige. Resten av familjen bodde en tid hos mormor och morfar innan de följde efter till Sverige.

När familjen kom till Sverige hade de inget uppehållstillstånd. Till en början trodde man inte att det var några problem och Martha började i andra klass. Senare visade det sig att man skulle bli utvisade. Polisen kom och hämtade familjen och körde dem till en flyktingförläggning. Pappan satts i något slags av fängelse och under tre veckor upplevde Martha många uppslitande händelser, hon och hennes bror togs till en barnpsykiolog, hon flyttade hela tiden runt till olika ställen. Familjens situation togs upp i tidningar, radio och tv. Pappan hungerstrejkade, Martha skrev ett brev till sin lärare och klasskamrater, rektor på skolan skickade brevet vidare. Det blev demonstrationer och namninsamlingar. Till slut släpptes Marthas pappa och familjen fick stanna i Sverige.

Martha började gå i en svensk skola i en förort till en storstad. Sedan dess har hon bott i samma förort fram tills idag. I skolan fick hon gå i en vanlig klass men för att lära sig svenska fick hon parallellt gå i en särskild grupp för invandrare. Martha gick i samma klass upp till nian. Hon tyckte att hon lärde sig mycket även om hon inte var en av de duktigaste. På högstadiet började Martha att släppa loss, hon började röka och intressera sig mera för killar än skolan, främst var det chilenska ungdomar som hon träffade. På fritiden började Martha att dansa. På gymnasiet började hon på det individuella programmet. Därefter valde hon handel och administration. Till en början gick det bra, men efter ett halvt år blev det för tungt. Martha fick anorexi. Under andra året fick Martha sluta och i stället gå en preparandkurs. Ett av hennes stora problem hade varit "matten". Under ett besök hos studievägledaren fick hon första gången höra talas om folkhögskolan. Hon sökte till en folkhögskola i en annan förort och kom in på en allmän linje. Nu fick

hon verkligen lära sig matte genom att börja om helt från början med de grundläggande kunskaperna. Hon stärktes av det sociala och blir motiverad att fortsätta studera. Fortsatte vidare med allmän fortsättningskurs och därefter en kurs med estetisk inriktning. Under tiden som Martha gick på folkhögskola bodde hon kvar hemma hos sina föräldrar. Idag kommer hon snart att bli mamma. Därefter vill hon arbeta ett tag. Hon vill helst arbeta med barn.

Luisa

Luisa är 25 år och född i Chile. Där bodde hon tillsammans med mamma, pappa och två äldre syskon. Idag är föräldrarna skilda, mamman är förtidspensionär och Luisa tror att hennes pappa jobbar, hon har inte så mycket kontakt med honom.

När Luisa var tre år flyttade hon till Sverige. När familjen kom till Sverige fick de först bo på en flyktingförläggning. Där fick Luisa gå på svenskt dagis. Efter ett och ett halvt år flyttade familjen till en medelstor stad i mellersta Sverige. I området där hon växte upp fanns bara svenska familjer. När Luisa börjar första klass är hon en av två invandrare i klassen. De skildes från de andra när man hade svenska. Idag tycker Luisa det var dåligt för hon kom efter med grammatiken. Till en början gick hon på en liten skola, sedan gick hon i en större från trean till sexan. På högstadiet började det fler invandrarbarn. Luisa kände sig kluven, de spansktalande barnen ville att hon skulle umgås med dem men Luisa var mer med de svenska barnen. I nian åkte hon för första gången tillbaka till Chile. Hon trivdes inte alls och skulle inte kunna tänka sig att flytta tillbaka.

På gymnasiet läste Luisa vård- och omvårdnadsprogrammet. Klassen bestod av hälften invandrare och hälften bönder, från utkanten av staden. Luisa satt i mitten bland de svenska eleverna, som en svart prick. Det var mycket problem i klassen och lärarna visste inte hur de skulle göra. Efter gymnasiet arbetade Luisa ett år. Därefter åkte hon och pluggade på en folkhögskola i södra Sverige. Hon ville förbättra sin engelska och i fyra månader var studierna förlagda till Brighton.

Direkt efter folkhögskolekursen läste Luisa på Komvux. Hon upplevde en jättestor skillnad mellan Komvux och folkhögskolan. På Komvux var det mera självständiga studier, det blev ingen klasskänsla. När Luisa kände att hon var trött på att arbeta som

undersköterska var det därför självklart att hon skulle söka till en folkhögskola. Att hon sökte till folkhögskolan i en förort till storstaden berodde på att det där fanns en inriktning mot media. Hon fick kontakt med folkhögskolan på en vuxenutbildningsmessa. Luisa tycker det är bra att man på folkhögskolan själv får bestämma studietakt och innehåll i studierna. Hon trivs också med det sociala liv som finns på skolan och att man hörs och frågar vad man skall göra på helgerna. Luisa har bott i egen lägenhet under tiden hon gått på folkhögskola och arbetat extra på sin tidigare arbetsplats. Hennes mål är att förbättra sina betyg så att hon kan söka in som operationsköterska. Om hon får familj skulle hon vilja flytta ut på landet.

Stina

Stina föddes i norra Sverige 1975. Hon var 27 år då intervjun genomfördes. När Stina föddes bodde hennes föräldrar och hennes ett och ett halvt år äldre syster i den centrala tätorten i en kommun med ungefär 30 000–40 000 invånare. Stinas mamma är barnskötare. Hon jobbar på dagis. Pappans yrke blev aldrig nämnt.

Stinas första minne handlar om ett tillfälle när hon och hennes syster gungade i en lekpark och en pojke, som var äldre än dem, ville ta hennes gunga. Familjen bodde kvar i centralorten till hon var ca fem år. De flyttade då till ett lite samhälle strax i närheten. Stina och hennes bästa kompis ”lekte mycket ute”. Stina började i grundskolan i det lilla samhället strax utanför centralorten. Hon minns att hennes lärare ”var ganska bestämd av sig”, medan hon själv kände sig ”våldigt osäker”. Under första skolåret köpte Stinas föräldrar sig en ”sommarstuga” tre mil från centralorten; ”ute i skogen”. Familjen flyttade strax därefter dit. Hon bodde kvar där tills hon började första året i gymnasiet, så hon är ”uppvuxen ute i skogen kan man säga”. När Stina skulle börja i tvåan, så var det i en ny skola. Det var en ganska liten skola. Ettor och tvåor, treor och fyror, osv. gick tillsammans. Man var bara tolv stycken per klass. Skolan låg i grannby. Stina minns särskilt en händelse från andra skolåret, som hon menar kom att prägla hennes skolgång. De hade fått skriva om ett favoritämne och sedan skulle de redovisa muntligt. Stina skrev om ankor. När hon skulle redovisa var hon väldigt nervös. Hon stakade sig fram. Plötsligt började en av pojkarna i

klassen att skratta åt henne. Hon fick en känsla av att hon ”var dålig” och att hon inte ville redovisa någonting någon mer gång.

I tredje klass började man läsa engelska i skolan. Stina missade av någon anledning, som hon inte längre minns, de första lektionerna. När hon kom tillbaka var det dags för glosförhör eller något liknande. Läraren frågade och eleverna svarade. Stina upplevde att de andra hade lärt sig jättemycket och att hon inte kunde någonting. Situationen förvärrades av att hon fick en fråga, som hon inte kunde svara på. Hon tyckte det var ”hemskt”. Hon fick en känsla av hon inte dög, att de andra var så duktiga och den känslan ”följde liksom med” hela hennes skoltid. Stina upplevde det som hon hamnade ”efter ett snäpp hela tiden...” och från och med det tills ganska nyligen så har muntliga framställningar och ”Engelska ... varit [hennes] skräck”.

I sjuan började killen, som hade skrattat åt henne, mobba dels hennes kompis Eva, som var ”ganska tjock” och dels en annan flicka. Stina stödde sin kompis, men var passiv när det gällde den andra flickan. I nian fick Stina kille och dom började ”dricka och så där”. I samband härmed slutade hon också att vara med sin kompis Eva.

Stina hade 3,0 i genomsnittsbetyg i nian. När hon skulle välja till gymnasiet, valde hon barnskötarlinjen. Det var en tvåårig gymnasieutbildning. Hennes betyg räckte dock inte till. I stället praktiserade hon på ett dagis en termin och terminen därpå började hon gymnasiet. Det låg i centralorten. Stina flyttade dit medan hon gick i gymnasiet. Stina tycker att det ”flöt... på bra där”. Gymnasietiden ”kretsade mycket kring killar”. Stina bytte kille ett par gånger.

Stina trodde ett tag att hon skulle komma över sin talängslan. I hennes klass fanns det bara en kille, men hon var fortfarande lika rädd för att redovisa; om inte räddare. Hon var så rädd att hon ”höll på att svimma av första gången [de] skulle... presentera någonting. Sedan undvek hon aktivt att försätta sig i sådana situationer, ”men samtidigt kunde man ju inte vara sjuk alltid, så man var ju tvungen att genomföra det... men då var det ju med paper... framför ansiktet.

Efter gymnasieskolan, jobbade Stina först som barnflicka i ett halvår och därefter började hon ”städa istället, för det gav ju inte så mycket pengar att vara barnflicka”. Efter hon hade städat en period fick hon dock en chans att jobba som barnskötare. Hon fick en tidsbegränsad anställning som medlem av ett vikarieteam som ”for

runt på olika daghem när de var på utbildningar”. Efter att denna anställning upphört jobbade hon ett tag som ”springvikarie” också inom den kommunala barnomsorgen, men det var osäkert och stressigt. Hon ”var runt på alla daghem i stan”. Detta i kombination med ett aktivt nöjesliv, som innebar att hon drack sig ”stenfull”, två tre gånger i veckan ledde till att hon fick ”magkatarr”, men anställningsförhållandena var sådana att hon inte kunde tacka nej till några uppdrag. Hon bestämde sig då för att flytta till en storstad som hennes syster redan bodde i.

I storstan jobbade och festade hon ytterligare; kanske ”lika mycket... om inte mer...”. Efter en intensiv period av festande träffade hon slutligen en kille, som var högskolestuderande och som också var från samma ort som hon. Han festade ungefär lika mycket som hon. De blev ihop. Efter ett halvår blev Stina gravid. Hon bestämde sig då för att sluta med festandet. Hennes kille fortsatte som förut ett tag till, men insåg snart att också han var tvungen att sluta. Dessutom så gick det inte så bra för honom med studierna.

Då kände hon att de inte kunde bo kvar i storstan. De talade om att flytta tillbaka till norra Sverige. Hennes kille sökte och fick jobb. De sökte och fick även lägenhet där. Han flyttade först och Stina flyttade efter, så snart hon kunde ta ut sin graviditetsledighet. Under den sista tiden av graviditeten tillstötte det komplikationer. Stina blev sjuk och man var tvungna att genomföra ett akut kejsarsnitt. Den första tiden därefter var hon svårt medtagen, men hon repade sig snart. Deras barn utvecklades normalt. Hennes kille trivdes bra med sitt jobb. Han fick en bra internutbildning. Stina vårdade deras gemensamma barn under föräldraledigheten.

När den började ta slut kände hon att hon måste ”hitta på någonting”. Hon hade blivit mamma, men ”stod fortfarande kvar som den ensamma tjejen”. Ett tag funderade hon på att söka in till Komvux, men hon hade ”hört att det är så jäkla högt tempo” där. Då hon fortfarande inte visste vad hon ville var hon rädd för att det skulle ”gå för fort” och bara bli ”korvstoppning”. Då föreslog hennes sambos kusin, som hade läst vid folkhögskola och tyckte att det hade fungerat bra, att hon skulle komplettera sin gymnasieutbildning vid en folkhögskola istället. Stina nappade på förslaget och anmälde sig till allmän linje med inriktning mot data vid en folkhögskola i närheten. Hon blev antagen till folkhögskolan och linjen, men fick på grund av platsbrist välja en annan inriktning. Hon valde då kultur och media ”det var ju lite... åt data, men det

[hon] inte tänkte på var att det var lite drama i det”. När hon väl upptäckte det fick hon ”en chock”, men hon bestämde sig trots allt för att ”ta tjuren i hornen”. Stinas första intryck av folkhögskolebyggnaderna och dess omgivning var mycket positivt: ”Det var lugnt och vackert... harmoniskt”. Hon kände sig dock väldigt osäker i början på sin tid vid folkhögskolan. Eftersom Stinas sambo var borta under veckorna på grund av den personalutbildning som han genomgick så var hon dessutom rätt ensam om vårdnaden av deras barn, som var på dagis medan hon själv var i skolan.

Stina är i efterhand glad för att hon påbörjade sina studier, för hon fick en bra lärare i drama, som lät dem uttrycka sina känslor och tankar kroppsligt snarare än verbalt. Det var utvecklande för Stina. Där träffade hon också två andra tjejer som hon blev jättebra kompis med. Däremot var det kärvare för Stina på de andra lektionerna tillsammans med de andra eleverna. Hon valdes till klassombud, men första gången hon skulle redovisa vad som hade tagits upp på mötet med lärarna, så skar det sig mellan henne och de andra eleverna; framförallt med en av de äldre kvinnliga eleverna och de som hon drog med sig. Stina, som var rädd för att stå framför klassen, undrade om inte det var okej att hon satt kvar vid sitt bord och berättade om vad som hade sagts på mötet med lärarna. Den äldre kvinnan propsade då bestämt på att Stina skulle ställa sig där framme och pekade på katedern. Hon fick klassen med sig. Då brast det för Stina. Hon fick ”den känslan aldrig i helvete” och for ut i svordomar mot kvinnan. Sedan den dagen kände sig Stina utanför i klassen. Hon tyckte det kände som om de andra tog avstånd från henne. Hon försökte ta upp det inträffade med en av sina lärare. Det nyttade föga. Stina vet inte ens om läraren tog upp det inträffade med kvinnan, men som tur var fick hon bra stöd från sina nyvunna vänner i dramaklassen. Stina hade ett mycket jobbigt första år i folkhögskolan. Hon hade ingen som helst tilltro till sin egen förmåga. Hennes kille, som hon stod i daglig telefonkontakt med, var till och med ”tvungen att säga vad [hon] skulle skriva”, för hon var ”så himla, himla osäker”.

Efter Stinas första år på folkhögskolan slutade hennes drama-vänner. Hon valde då över till klassen med datainriktning och fann sig vara i ett helt annat sammanhang. Den nya klassen ”var suverän”. De ”öppnade famnen” för Stina och omfamnade henne i vänskap; hon tyckte ”det var underbart”. Lärarlaget var bättre. De studerande ”kunde ha fester med dom och dom var väl samarbetade”.

I den nya klassen fick hon också en lärare som uppenbarligen hade en känsla för att elever, liksom Stina, kunde brottas med talängslan. Läraren lät eleverna själva välja vad, när och hur de ville redovisa, men viktigast av allt för Stina var att läraren lät dem redovisa i små grupper till att börja med. När de sedan hade fått lite mer vana fick de slutligen redovisa inför hela gruppen, men först när de själva ville och då ifrån sin egen plats i rummet. Detta passade Stina perfekt. Det var också denna lärare, som tipsade Stina om den utbildning som hon deltog i perioden då intervjun genomfördes (se nedan). Stina beskriver denna läraren som en av ”de bästa lärare [hon] haft”. Under det andra året kände Stina sig trygg i sin klass. Hon kunde slappna av mer. Hon började tror att hon kan; att det hon hade att säga var ”meningsfullt”; att det inte var ”något skit” i det hon sade.

Hennes självförtroende växte och hon behövde inte längre lika mycket stöd från sin sambo i sina studier. Hon kunde ”skriva själv vad [hon] skulle när [hon] hade inlämningsuppgifter”. Hon började kunna ”bolla med” det hon själv hade skrivit med sin sambo och hon kunde till och med börja ge honom råd om hur han skulle göra.

Under andra året vid folkhögskolan blev Stina medveten om att hon hade gått upp ganska mycket i vikt efter förlossningen, närmare bestämt tjugo kilo. Hon insåg att hon var tvungen att göra något åt det, så hon började ”gå på gym och så där”. Stina fann att det var roligt att träna. Hon började också intressera sig för ”vad man satte i sig”. Intresset för träning delades av hennes kille och de började även styrketräna tillsammans. Kilona rasade till att börja med av henne, men efterhand kom hon underfund med hur hon skulle uppnå balans mellan kost och träning. Hon ”tyckte det var jättekul”.

När hennes favoritlärare i slutet av tiden vid folkhögskolan förhörde sig om vad Stina skulle syssla med efter utbildningen hade hon först ingen aning. Lärare frågade då vad hon var intresserad av och medan de samtalade så kom det fram att Stina hade ett utvecklat intresse för kost och träning. Läraren berättade då om en kvalificerad yrkesutbildning inom friskvårdsområdet, som förövrigt lärarens väninna deltog i och tyckte var jättebra. Stina tyckte det lät som en mycket intressant utbildning och bestämde sig ivrigt påhejad av sin lärare också för att söka in till den aktuella utbildningen. Stina antogs till utbildningen.

Vid tillfället då intervjun genomfördes var hon inne på sin tredje termin i utbildningen. I utbildningen hade de jobbat mycket med att finna sin identitet. De hade också studerat kost, fysisk- och mental träning. Då det i den tilltänkta yrkesrollen ingår att informera andra om kost, motion och hälsa samt att hjälpa dem att utveckla hälsosammare levnadsmönster hade Stina naturligtvis också hamnat i sådana situationer som hon tidigare hade haft sån skräck för, men nu kunnat hantera väl. Hon berättade särskilt – inte med lite stolthet – om ett tillfälle då hon och en studiekamrat varit ute på en stor arbetsplats och informerat en större grupp om sambandet mellan kost, träning och hälsa:

Jag kanske missade nått ord här och där. Jag kanske klumpade mig med oh-apparaten. Men känslan av att jag inte dör och jag hade kontroll. Den var jätte skön, så det är en seger.¹⁵⁶

Hon tycker fortfarande att det känns lite ”pirrit att... prata inför klasskompisar”, men det är inte längre ”så stor grej, som [hon] tyckt förut”. När intervjun genomfördes hade Stina kvar ca elva månader av den utbildning hon höll på med. Parallellt med denna hade hon också på egen hand läst korta kompletterande kurser inom näraliggande områden. Hon och hennes kille styrketränade fortfarande tillsammans. Deras barn mår bra.

Stinas plan var att gå färdigt utbildningen och sedan ta jobb inom något företag, för att därefter ”kanske smygstarta upp någonting”. ”Drömmen” var att hon och hennes ”kille kanske kunde starta något tillsammans”. Från att inte haft några direkta framtidsutsikter var hon nu full av ”visioner”.

Jack

Jack var 24 år när intervjun genomfördes. Han växte upp tillsammans med sin mamma och pappa och två äldre bröder. Under den tidiga uppväxten jobbade hans pappa som industriarbetare. När han var i tonåren började han jobba som fastighetsköpare, vilket han fortfarande gjorde när intervjun genomfördes. Mamman arbetade och arbetar fortfarande som barnskötare.

Familjen bodde i en mindre stad i Västsverige när Jack föddes. När han var två år flyttade familjen till ett litet samhälle på ca 1 500 invånare i stadens utkant. Familjen bodde i eget hus.

¹⁵⁶ Stina, s. 16.

Jack minns att han som liten byggde mycket kojor tillsammans med sina kamrater i ett närbeläget skogsområde. När han talar om sin mamma beskriver han henne vid ett flertal tillfällen som "överbeskyddande". Han pappa beskrivs som lite "svår att få bra kontakt med". Jack berättade också att pappan dricker "en hel del" och har gjort det så länge han kan minnas.

Jack beskriver tiden i låg- och mellanstadiet som "rätt så problemfri". Skolan beskrevs som ganska liten. En händelse Jack minns särskilt från skolan var när "en lärare gav sig på [honom] och en kille till" för att de "hade varit inne på rasten och det fick man inte va". Det var i fjärde klass. Läraren gav honom "en riktig... smäll på käften... och kompisen slog han till i magen... men det blev inte så mycket av det till slut... Ingen ville förstora upp det. Det var ingen som ville anmäla eller göra någon större sak av det". Jack och hans kompis var dock märkbart uppbragta av behandlingen. De pratade "om att [de] skulle hämnas när [de] blev äldre... Det var en jävla gubbe. Det skulle han inte komma undan med, men sen så för några år sen så dog han i cancer".

Jack "kände [aldrig] att det var tråkigt att gå till skolan... det var roligt". Han beskriver sig själv som "lite busig... och lite slags ledare i... killgänget. En annan händelse han särskilt minns var när en kvinnlig lärare försökte tala honom till rätta och i samband med det sa att "det var många som [såg] upp till [honom]".

Inför skolstarten i sjuan flyttades eleverna över till en skola i utkanten av centralorten, den lilla staden. Det var ca två mil dit, så de fick åka skolskjuts. Jacks klass bröts och blandades upp med de andra klasserna. Han menar att det nog "var väldigt bra för hans del". Den nya skolan innebar en möjlighet för honom att utveckla sitt engagemang i skolan och sin identitet bland skolkamraterna. Genom skolbytet kom han för första gången i sitt liv också i kontakt med invandrarungdomar. Jack blev "jättebra kompis med invandrarna i klassen... de var jättetrevliga och bra på alla sätt".

På somrarna sommarjobbade han hos sin pappa som fastighets-skötare. Han lämnade grundskolan med "hyfsade betyg... tre och ett, tre och två". När det blev dags att välja till gymnasiet valde Jack antingen mellan att läsa "fastighetsskötsel" eller "barn- och fritid".

Det blev "barn och fritid", med hänvisning till att han var "jättedålig på matte" och till "att man skulle få gå i Kiruna eller Umeå eller nått". De var en handfull killar och drygt tjugo tjejer i klassen. Jack fick snabbt en bästa kompis i klassen i "en lite stökig kille", som visste och uppskattade vem hans äldsta bror var. Lärarna

upplevdes ha ”en lite mer mänskligare nivå, lite mer bemötande på något vis”. Han träffade också en tjej som han ”blev tillsammans med”. Hon var ett år äldre och gick året före honom på samma program. Förhållandet varade i fem och ett halvt år.

Jack sommarjobbade mellan ettan och tvåan på samma dagis som hans mamma jobbade i. Det var ”roligt”, men han ”kände att det var inget [han] skulle jobba med så hela livet”. Han ”ville jobba med nått med barn eller ungdomar”, men han visste inte hur. Han ”var inte så jätteseriös i plugget heller”.

När Jack gick i tvåan flyttade hans flickvän till egen lägenhet. Han bodde då ”mer eller mindre hos henne”. Jack var ”väldigt osäker” på vad han skulle syssla med efter trean. Sommaren efter gymnasiet jobbade han återigen på dagiset där hans mamma jobbade. Sen fick han kommunal praktik i en ideell förening, som i samarbete med fritidsgårdarna bland annat arrangerade en återkommande musiktävling för unga rockmusiker.

Under denna tid flyttade han också ihop med sin flickvän. På helgerna festade han. Han drack sig ofta rätt berusad. Han trivdes mycket bra med sin praktik och fick då han slutade den också ett oväntat men välkommet arvode som tecken på uppskattning från sin ”chef”.

Nästan direkt efter praktiken fick han jobb som montör inom en tillverkningsindustri. Han jobbade tvåskift och tjänade ganska bra. Då passade han och flickvännen på att skaffa sig en lite större lägenhet. De bodde centralt i centralorten. ”[L]ivet tuffade på. [Han] gick och jobbade och tyckte inte det var något vidare att jobba där... men det var jätte bra jobbkompisar... så [han tyckte det var okej ändå”.

Efter knappt ett år blev det nedskärningar inom avdelningen. Han fick dock vara kvar. Man övergick i samband härmed också till dagtid. Efter ytterligare ett halvår lade man ner avdelningen helt. Jack och hans fyra, fem arbetskamrater fick enskilt önska till vilken avdelning de ville tillhöra. Han valde då en där han kände folk. Jack kom då återigen att jobba skift.

Efter knappt ett år på den nya avdelningen var han ”trött på att jobba där”. Han sökte då in på fritidsledarlinjen på en folkhögskola på överkomligt avstånd från var han bodde och jobbade, men han fick konstigt nog inte något svar på sin ansökan. Han struntade dock i det och jobbade vidare ännu ett år på fabriken.

Under det andra året på den nya avdelningen tog förhållandet till hans flickvän slut. Han förstod efteråt att ”hon hade varit jädrigt

falsk den där tjejen”. Han hade ”anat det under en längre tid”. Jack ”tog det jävligt hårt”. Han flyttade hem till sina föräldrar igen.

Under den perioden var det ”väldigt jobbigt” för honom. Han hade ångest ”var enda söndag” för att gå till jobbet. Han ”drack en hel del” och hade också ”sömnproblem”. Hans mamma märkte att han inte var tillfreds med sin situation. Hon undrade om han inte skulle göra ett nytt försök att komma in på folkhögskolan. Hans äldsta bror uppmuntrade också honom att söka in på nytt, vilket han till slut också gjorde.

Då han inte fick något svar från folkhögskolan denna gång heller hörde han av sig till dom. De visade sig då att de av hans ansökningshandlingar inte hade kunnat utläsa att han var behörig att antas. Det som krävdes var dels att man fyllt tjugo år och dels att man hade minst sex månader sammanhållen praktik inom fritidssektorn. Det första kravet uppfyllde han med råge, så det var inga problem. Däremot hade de missuppfattat innehållet i hans praktik. När väl detta hade klarats ut kallades han till antagningsintervjuer på plats. Jack beskriver dessa ingående. Såväl elever som lärare ställde sig positiva till hans ansökan. Detta var uppmuntrande för honom, men han kände sig fortfarande ”lite osäker” på om han verkligen ville komma in på folkhögskolans fritidsledarlinje. Han ville komma bort från arbetet på fabriken, men var detta vad han ville? När det formella beskedet kom tackade han dock ja, men då han fortfarande var osäker sa han inte upp sig från arbetet i fabriken, utan begärde bara tjänstledigt.

Sommaren innan han började på folkhögskolan ”brände” Jack ”otroligt mycket pengar på festande”. Han fick ofta ”minnesluckor”, som en följd av supandet.

När han började skolan var han fortfarande ”väldigt deprimerad”, men han tyckte samtidigt att det var ”roligt och kände att [han] behövde något nytt i livet. Han bodde hemma och pendlade till skolan till att börja med, men efter ett par veckor lät han sig övertalas av en yngre klasskamrat, som han hade börjat att umgås en del med på skolan, att flytta dit, vilket han också gjorde.

Jack ”drack fortfarande väldigt mycket”. Det var inte bara det att han helgfestade, utan han drack även mycket på kvällarna under veckorna. När han festade drack han sig ofta redlös. Mellan gångerna han var riktigt full, drack han också för sin själv. Detta var särskilt vanligt när hans rumskamrat var iväg för att syssla med sin idrott. Han hade också fortfarande svårt att sova, så han åt också

”lite sömntabletter”. På förmiddagarna var han antingen ”bakfull eller väldigt trött eller både och”.

Detta mönster höll i sig hela första året i folkhögskolan och kulminerade kanske när han och en annan skolkamrat, Jonte, gjorde praktik i fjällen mot slutet av ettan. Jack skötte sin praktik på dagarna, men söp friskt flera dagar i veckan. Medan han var där fick hans pappa problem med hjärtat och lades in på sjukhus. Han fick ”hårda restriktioner” från läkarna om att ”äta bra och dricka mycket mindre”. En dag ringde han plötsligt till Jack för att undra hur det var med honom. Jack blev väldigt förvånad: ”Fan, tror han att han skall dö. Ringa mig!”. Jack ”tycker jättemycket om honom”, men de båda har det ”så svårt för det med känslor”. Det samma sägs gälla de båda bröderna.

Jack fick goda vitsord för sin praktik och blev erbjuden möjlighet att komma tillbaka dit. I samband med den avslutande ”slutgiltiga grisfesten” drack han emellertid hejdlöst och gjorde nog ”bort sig”.

Jonte, som han gjorde praktiken tillsammans med, och andra i omgivningen på folkhögskolan började kommentera hans alkoholvanor. Till att börja med var det mest i skämtsamma ordalag, men sedan ”var det lite mer allvarligt”. Jack berättar särskilt om ett tillfälle då Jonte kom ner till hans rum på uppdrag av resten av klasskamraterna för att tala honom tillrätta. ”Nu har vi talat om det i klassen. Du får fan skärpa dig nu”, sa han.

Deras linjeföreståndare anade också oråd och försökte också tala honom till rätta. Han sade att han visste att Jack drack mycket och att han visste att Jacks klasskamrater också visste det. Han sade också att Jack inte kunde jobba som fritidsledare om han höll på som han gjorde.

Jack fortsatte trots tillrättvisningarna ännu ett tag som förut, men efter att han börjat få ont i bröstet och gjort ”några fyllekörningar”, som han ångrade ”så grymt” började även han själv att bli tveksam till sitt drickande. På sommaren mellan ettan och tvåan bodde han åter hemma. Han drack fortfarande en hel del, men han försökte skärpa sig. Han hade en del tillfälliga sexuella relationer med tjejer som han träffade. Han ville dock inte binda sig vid någon av dem. Han mådde fortfarande ”väldigt dåligt”. Han fortsatte att bo hemma och pendlade istället till skolan. Han samåkte med andra på skolan.

Under våren hade Jack börjat styrketräna med en tredje skolkamrat och under hösten vidareutvecklade han sitt engagemang för

denna träning. Han förstod undan för undan att det inte höll att först träna och sen dricka. Han började också tala med sina kompisar som han hade växt upp med om att sluta dricka. Han träffade ”rätt många tjejer” under hösten. ”Det kändes konstigt efteråt”, inte minst när han märkte att en del blev kära i honom. Han ville dock fortfarande inte binda sig. I december bestämde han sig för att vara helt ”nykter” i januari. Han annonserade också detta för sina kompisar. På nyårsaftonen träffade han en tjej som han fäste sig vid. I januari höll han sig nykter. Han ”måde skitbra” av det och då han förstod att en del av orsaken till att han mådde dåligt just var att han drack för mycket alkohol:

Ja, man rensade minnet helt på helgerna och på måndag och tisdag mådde man riktigt dåligt och sen onsdag, torsdag, fredag mådde man bättre igen och så höll man på så...¹⁵⁷

Efter det försökte han begränsa sitt drickande till varannan helg. Han tog upp kontakt med tjejen han hade träffat på nyårsaftonen. De skickade meddelanden och pratades vid på telefon. De sökte också tillfällen att träffas, men det passade inte just då.

När han lite senare gjorde sin praktik på en fritidsgård visste han inte riktigt hur han skulle vara som fritidsledare, men efterhand fann han dock sitt sätt att vara det på. Sedan var praktiken bara ”jättekul”. Medan han praktiserade förstod han ännu mer att han var tvungen att ändra sina alkoholvanor. Hans ”största skräck” var att han skulle ”träffa på nå’n av dom, nå’n av ungdomarna på helgerna”, så han började lugna ner sig ytterligare. Han hade även några samtal med ungdomarna om alkoholvanor, som fick honom att förstå att han måste begränsa sin alkoholkonsumtion ytterligare. Han trivdes jättebra på sin praktik plats och blev slutligen också erbjuden och accepterade en timanställning där. Den sista tiden av sin utbildning jobbade han extra på fritidsgården ett par kvällar i veckan.

Jack blev klar med sin utbildning i slutet av maj 2002. I samma veva fick han också ett vikariat på fritidsgården där han praktiserat och var timanställd. Han höll kontakt med tjejen han hade fäst sig vid. De såg fram emot att fira midsommar tillsammans, men så blev det inte. Strax därefter bestämde han sig efter viss vända dock för att åka och träffa henne. Han gjorde så och de hade trevligt tillsammans. Strax därefter åkte han utomlands på semester med sina

¹⁵⁷ Jack, s. 16.

kompisar. Det blev "ett riktigt fylleslag". Efter det bestämde han sig åter för att sätta punkt för drickandet. När han väl var hemma igen så träffade han åter tjejen han fäst sig vid och de blev ihop. Det var mot slutet av juli.

Under hösten jobbade Jack vidare på fritidsgården. Han skaffade sig en egen lägenhet och flyttade hemifrån. Han och tjejen träffades på helgerna. När intervjun genomfördes jobbade Jack fortfarande kvar på fritidsgården. Han och tjejen hade då varit ihop i drygt fyra månader. Han tyckte det kändes "jädrigt bra", inte bara för att han var kär och tillsammans med henne, utan också för att han börjat ta hand om sig själv, börjat respektera sig själv. Han trivdes med sitt jobb och kände att han var bra på det han gjorde i jobbet. Han berättade om några egna projekt som han hade satt igång med och som han uppenbarligen var stolt över. I samband härmed gjorde han också en längre utläggning för sin pedagogiska grundsyn, som lät förnuftig och väl genomtänkt.

Jack hoppades på fortsatt anställning på fritidsgården. Han och flickvännen hade också börjat tala om att åka till Australien och att jobba där tillsammans ett tag.

Gabby

Gabby var 27 år när intervjun genomfördes. Hon är uppväxt i en medelklass familj. De sex första åren bodde hon tillsammans med sina föräldrar och två äldre bröder i en villa i ett nybyggt villaområde i utkanten av en medelstor kommun i Mellansverige. Strax innan hennes skolstart flyttade familjen till ett litet villasamhälle i utkanten av en annan medelstor kommun också i Mellansverige. Skolan var nybyggd och ganska liten. Den låg alldeles i anslutning till familjens hus. Efter tredje klass flyttades eleverna över till en äldre och större skola. Familjekänslan sägs ha varit "väldigt stark" i Gabbys familj. De skrattade "otroligt mycket i familjen". När hon var liten åkte de "alltid ut och tältade, tog husvagnen och åkte runt en massa... i Sverige" på somrarna, vilket hon tyckte var "jätteroligt". Efter femte klass brandhärjades skolan så svårt att Gabby och hennes skolkamrater var tvungna att gå i en tredje skola. Föräldrarna skildes när hon var tolv år. Det var något som "kom som en blix från en klar himmel". Hennes pappa flyttade ut och resten av familjen bodde kvar. Lagom till att Gabby skulle börja sjuan var den gamla skolan återuppbyggd. Hennes skolminnen sägs

överlag vara "ganska positiva". Hon menar att det var "kul att gå i skolan". Detta förklaras med att hon "har haft väldigt bra lärare" och med att det var "en otrolig sammanhållning" främst bland tjejerna i klassen. Gabby framställer också sig själv som klassens informella ledare och underhållare.

När hon skulle börja gymnasiet var hon lite villrådig om vad hon skulle välja. Ett tag var hon inne på att välja teknisk linje, "... det kunde ju vara fräckt att vara tjej och hålla på med teknik", men slutligen valde hon dock samhällsvetenskaplig linjen. Gymnasieskolan låg i centralorten och var gammal och etablerad. Gabby hade en halvtimmas bussresa dit, men den tycks inte ha vållat henne några bekymmer. Däremot tyckte hon att "det var... skittråkigt från första stund... helt värdelöst". Den enda ljusglimten var att hon hittade tre nya kompisar; Nilla, Sofia och Johanna¹⁵⁸, som hon fortfarande har kontakt med. Efter en termin på samhällsvetenskaplig linje läste hon en dag i tidningen att "gymnasielinjerna skall bli program i stället" och att man skulle starta ett "Medieprogram" på en ny gymnasieskola i centralorten. Gabby tyckte det lät mycket intressant och tog därför kontakt med skolan. Efter att mer eller mindre fått löfte om att bli antagen till hösten började hon missköta sitt skolarbete; med undantag för studierna av franska.

Gabby började på "Medieprogrammet". Det var ett treårigt gymnasieprogram inom "radio, Tv och reklam". De läste många saker, som hon tyckte var bra. Hon blev också elevrepresentant i skolans "samarbetsnämnd". Efter våren i tvåan flyttade hon in till centralorten. Hon "klarade inte av [sin] mamma". Hon bodde först på ett elevhem, men flyttade sedan in i ett radhus tillsammans med en handfull skolkamrater. Det blev "en riktig partyklubblokal".

Hon "tog studenten i rosa plyschklänning 1995". Gabby menar att hennes tre år på medieprogrammet var "väldigt givande", men kanske "inte så kvalitetsmässigt bra... rent utbildningsmässigt". De ledde dock till att hon "kom på att [hon] ville jobba med media". På sommaren träffade hon en kille från ett grannland söder om Sverige.

Efter gymnasiet sökte hon sig till en folkhögskola i en mindre ort i Mellansverige för att "göra någonting helt annat... läsa U-landskunskap och åka till Afrika". Tiden på folkhögskolan blev "intressant på så vis att [hon] faktiskt försökte sätta sig in i det [hon] höll på att studera... sådant som har med bistånd och

¹⁵⁸ Namnen är fingerade.

världsproblem och såna saker... det var många aha-upplevelser rent kunskapsmässigt". Sedan "åkte [dom] naturligtvis också till Afrika [och var där] i nästan fyra månader". Gabby är "glad över... året i [folkhögskolan]". Det var ett avbrott från det som studerades i gymnasieskolan och "otroligt givande både på ett personligt plan, och rent kunskapsmässigt... trots att det var väldigt mycket strul och tjafs och liknande – om själva utbildningen – så var det ändå en väldigt bra grej att göra och [hon] tror... att [hon] lärde [sig] ganska mycket".

Efter folkhögskolestudierna flyttade hon hem till sin mamma. Gabby gick arbetslös ett tag. Sen försökte hon läsa in några gymnasiebetyg på distans, men lyckades inget vidare. Nästföljande sommar luffade hon runt i Europa, men efter en trafikolycka insåg hon att hon borde ta tag i studierna av media igen. Hon sökte sig då från hemorten till ett universitet för att studera "drama, teater och film". Hon blev inte antagen direkt, men efter en intensiv "övertalningskampanj" blev hon till slut antagen. Gabby studerade ämnet i tre terminer och fann det intressant. Däremot tyckte hon inte alls om sättet varpå man studerade; "man laddade så inför tentorna och däremellan är det bara totalt förfall på nått vis".

Efter sejouren vid universitetet började Gabby jobba i en klädbutik. Hon jobbade där i ungefär ett halvår. På sommaren träffade hon en ensamstående man med barn. Hon och mannen inledde ett förhållande. På hösten förverkligade hon en dröm från tiden i "högstadiet, nämligen att åka utomlands och läsa franska". Första tiden festade hon mest. Vid jultiden åkte hon och hennes kille på en längre gemensam resa. Hon beslöt sig dock för att stanna kvar i Frankrike ännu ett tag för att verkligen lära sig språket. Relationen med hennes kille tog slut under våren. Ungefär samtidigt bestämde hon sig för att flytta hem och "göra någonting åt sitt liv". Hon slog sig ner i en av Sveriges större städer där hon hade en bror och några vänner och började jobba. Den första tiden bodde Gabby "i nått slags kollektiv" tillsammans med andra ungdomar mitt i stan. Hon fick jobb i växeln på en myndighet och som butiksbiträde i en bokaffär. På fritiden gjorde hon "bara en massa roliga grejer". Efter ett tag kom hon på att hon skulle "in på den här film- och TV-biten igen". Hon sökte och fick ett tidsbegränsat jobb som filmskripta i ett produktionsbolag. Jobbet "var rätt tråkigt... men det var väldigt många roliga människor som jobbade där". Gabby trodde ett tag att hon skulle få fortsatt anställning, men fick inte det. Hon sökte då jobb på nytt och fick åter igen jobb i en klädaffär, men tyckte

det var "ökentrist". Efter ett par månader började hon återigen fundera på att "göra något riktigt med [sitt] liv". Hon sökte in på "en massa journalistutbildningar... för [hon] visste att det var en sån utbildning [hon] skulle ha och ingenting annat". Gabby kom slutligen in på en journalistutbildning vid en folkhögskola.

Det var en tvåårig utbildning. Gabby bodde på folkhögskolan under veckorna och på helgerna åkte hon hem till sin nya hemort för att jobba och träffa vänner. Hon upplevde utbildningen som handfast. Den första terminen upplevdes som mycket väl strukturerad och mycket lärorik. De "jobbade nästan uteslutande i veckoprojekt". Projekten utvärderades gemensamt. Det upplevdes vara ett bra arbetssätt. Mellan ettan och tvåan fick hon praktik på P4. I tvåan fick Gabby ett andrahandskontrakt på en centralt belägen lägenhet i en attraktiv del av staden hon bosatt sig i och valde då att bo hemma och pendla till folkhögskolan. En bit in i den tredje terminen fick de studerande välja inriktning. Hon valde då "radio". I "radiogrupperna... var det inte alls samma grej med veckoprojekt, utan det kunde vara tre fyra grejer som löpte parallellt och det över fyra veckor eller något sånt... och få lärarledda lektioner". Gabby är rätt missnöjd med denna del av utbildningen. Hon upplevde det som om de två huvudlärarna inte hade tid att undervisa dem, utan bara försökte "portionera ut arbete, så att [de] skulle fixa det på egen hand". Det blev som hon såg det lite väl mycket "learning by doing" på egen hand i "radiogrupperna". Praktikperioden i början på den sista terminen, som Gabby tillbringade i en P4-redaktion, upplevs dock ha varit bra.

Den diskuterade delen av utbildningen beskrivs också som ganska konfliktfylld. Den ena läraren beskrivs som partisk och som "en man som inte kunde ta kritik överhuvudtaget". Den andra, en kvinnlig lärare, beskrivs som väldigt lynnig; "hon kunde få såna utbrott, och ibland var hon glad, så där, nästan manisk". Gabby kritiserar också "radiodelen" av utbildningen för att vara allt för ensidigt inriktad på "P4" och lärarna för att "dom inte var villiga att diskutera innehållet i utbildningen, för det känns ju som någonting som är A och O på en folkhögskola, att man skall kunna kritisera utbildningen och sättet man lär sig på och det man lär sig och under vilka former". Hon menar också att det blev så illa att "det finns... folk som överhuvudtaget inte vill rekommendera [den aktuella folkhögskolans journalistutbildning]... på grund av dom två lärarna". Överlag så verkar Gabby dock rätt nöjd med sin praktiskt inriktade journalistutbildning.

Efter utbildningen fick Gabby ett vikariat på det ställe där hon gjorde sin praktik. Vid intervjutillfället, som inföll ca sex månader efter utbildningens slut, arbetade hon ömsom som programledare och ömsom som radioreporter. Hon trivdes bra med sitt arbete, som hon just hade fått veta att hon åtminstone skulle få behålla i ytterligare sex månader. Gabby trivdes också bra med sin bostad, som hon hoppades få förstahandskontrakt på. Hon verkade överhuvudtaget rätt tillfreds med sin situation och såg ljus på sina möjligheter att inom kort kunna realisera sina två mest näraliggande mål; nämligen först ett förstahandskontrakt på sin bostad och därefter en mera fast anställning inom radio eller TV.

Efter denna presentation av deltagarna kommer vi nu att gå vidare i tolkningen genom att redovisa en dekonstruktiv läsning av fem utvalda berättelser.

Dekonstruktion av utvalda berättelser

En poäng med vår studie har varit att väva samman liv och folkbildning. Vilken betydelse ges åt folkbildningen när den ses i ett livssammanhang? Vad har dessa studier betytt för de ”unga vuxnas” liv och utveckling? Hur har det påverkat deras identitets-, menings- och kunskapsbildning? För att vidga förståelsen kring dessa frågeställningar har vi genomfört en dekonstruktion av några utvalda livsberättelser. Den kommer att presenteras nedan.

Innan vi går in på den vill vi dock först säga något ytterligare om den aktuella tolkningsformens inre logik.

Dekonstruktionsarbetets inre logik

Dekonstruktionsarbetets inre logik diskuteras i termer av: uppmärksamheten, tecknet och rösten.

Uppmärksamheten

En viktig förutsättning för en dekonstruktion är att öva upp sin uppmärksamhet. I texten *Om uppmärksamheten* gör litteraturvetaren Horace Engdahl en intressant beskrivning av uppmärksam-

hetens betydelse.¹⁵⁹ Att uppöva en förmåga till uppmärksamhet har inte att göra med kunskap i klassisk mening. Det är inte frågan om ett tänkande som steg för steg vinner insikt om olika fenomen. Bristen på uppmärksamhet visar sig hos en teori eller vetenskap genom att allt stämmer. Nej, snarare är det tvärtom, uppmärksamhet är något tillfälligt som fastnar i blicken. Det visar sig. Och för att jag skall kunna ta det till mig så måste det finnas något slag av öppenhet och mottaglighet som gör att ögonblicket berör mig.

Uppmärksamheten låter sig inte så lätt infångas. Det är både frågan om att rikta uppmärksamheten mot något och när den är som intensivast är den samtidigt en slags *uppenbarelse*. Något visar sig som jag inte förstått, en insikt som drabbar mig.¹⁶⁰

För att denna insikt skall kunna äga rum så kan jag inte veta vad det är jag letar efter. Först efteråt vet jag vad det var som jag sökte. Horace Engdahl är frestad att kalla uppmärksamheten för ”det omedvetnas öga”. Någon del av psyket måste styra blicken mot den kritiska punkt som är det ovetnas mötesplats. En vidgning av Jaget gör att det omedvetna får möjlighet att visa sig och visa mig någonting. Samspelet mellan omedvetet och medvetet kan då få mig att se sådant som jag tidigare inte lagt märke till. Det gäller att låta sitt eget omedvetna möta texten, istället för att påtvinga texten en särskild tolkning.¹⁶¹

Det omedvetna är ett glömt minne som ger sig till känna men som det inte går att gripa om. Uppmärksamheten hjälper till att slå en bro mellan det omedvetna och självmedvetandet. Uppmärksamheten söker upp något i det omedvetna. Läsaren blir på så sätt till ett mellanled som kan frigöra de beröringspunkter som finns mellan omedvetet och medvetet.

Jagupplösningen innebär att det omedvetna kan peka ut det kritiska ögonblicket när jag läser eftersom själva uppmärksamheten bara kan förverkligas i medvetandet. Uppmärksamheten befinner

¹⁵⁹ Horace Engdahl, *Om uppmärksamheten*. Se också kapitlet ”Uppmärksamhetens form” i boken *Stilen och lyckan*.

¹⁶⁰ Horace Engdahl, *Om uppmärksamheten*, s. 7.

¹⁶¹ En av dem som haft stor betydelse för utbytet mellan psykoanalytisk teoribildning och litterär text är Shoshana Felman som i antologin *Literature and Psychoanalysis* introducerar läsning utifrån Jacques Lacan. Istället för att applicera psykoanalytisk teori på litterär text visar hon på hur dessa två fält kan implicera varandra. Det gäller för läsaren att låta sitt eget omedvetna möta texten, istället för att påtvinga texten en särskild tolkning. På så sätt blir läsaren ett *mellanled* som kan frigöra de beröringspunkter som finns mellan medvetet och omedvetet. Shoshana Felman söker inte en dold mening i texten utan snarare brist på mening, just dessa är viktiga då betydelse inte enbart skapas i medvetandet utan också i dess sprickor. Icke-meningen visar sig i dessa sprickor. (Cecilia Sjöholm, *Föreställningar om det omedvetna*, s. 14.)

sig mellan, som en förbindelse, som något som för det ena till det andra. ”Jag föreställer mig uppmärksamheten som en samling veck i tänkandet, som hindrar en förhastad klarhet, som avbryter språkets automatiska rörelse genom invanda termer”, skriver Horace Engdahl.¹⁶²

Det är alltså inte frågan om varken ett enbart passivt mottagande eller ett aktivt viljestyrt handlande utan något däremellan. Uppmärksamheten ser något som träder fram, något som kommer till Jaget och medvetandet. Detta korta ögonblick saknar ännu en uttalad kunskap hos tänkandet. Är det frågan om en omedveten intuition? Om ett glömt minne som återerövrar och ger näring åt uppmärksamheten. Är detta minnes ursprung de förspråkliga upplevelser som finns bevarade i det omedvetna? Är det dessa som hjälper oss att nå fram till ny förståelse?

Horace Engdahl citerar Jacques Derrida och ställer frågan om det konstnärliga skapandet är uppmärksamhetens konstruktion. För konsten står enligt Derrida, ”bara i förbindelse med det absolut förflutna – det vill säga det ur-minnes eller oihågkombara, med ett arkiv som inget förinnerligande minne kan förfoga över”.¹⁶³

Ett viktigt kännetecken för uppmärksamheten är att den omfattar en dubbel rörelse som uppstår mellan dess öppenhet och slutenhet, destruktion och konstruktion och mellan närvaro och frånvaro. Denna dubbelhet framträder fullt ut i en förändrad praktik. I ett nytt sätt att skriva och att läsa.¹⁶⁴

Uppmärksamheten ger på så sätt läsaren en blick som gör att texten blottar sina innersta drivkrafter och sin *retoriska kropp*. Ett rus som man som dekonstruktör kan uppleva när koderna på ett spöklikt sätt blir tydliga. När man upptäcker de marginaliserade elementen i en text så kan man inte göra sig av med dem, det är något som inte stämmer. Uppmärksamheten hjälper oss att se vad som är rätt eller fel sten, menar Derrida, och det är den rätta som oftast visar sig vara den felaktiga.¹⁶⁵ Uppmärksamheten rör sig över gränsen mellan aktivt och passivt, inre och yttre, omedvetet och medvetet, språk och värld. Orden ser läsaren, läsaren ser ordet, det omedvetna pekar ut, det medvetna tar emot. När ordet fungerar som ett märke i uppmärksamheten så bryter det sin isolering. Det blir något annat. Att förmedla uppmärksamhet är att skapa en slags

¹⁶² Horace Engdahl, *Om uppmärksamheten*, s. 14.

¹⁶³ Horace Engdahl citerar här ur Derridas bok *Memoires for Paul de Man*.

¹⁶⁴ Horace Engdahl, *Om uppmärksamheten*, s. 20.

¹⁶⁵ Horace Engdahl, *Om uppmärksamheten*, s 21.

”andra språkgrundning”. Det inte är frågan om att uppfinna nya glosor utan att ”med hjälp av bilder och bibetydelser och skärpta sammanställningar på nytt uppfinna språket i språket”.¹⁶⁶

Men det gäller bara när jag kan övertyga om eller lära ut, en uppmärksamhetens pedagogik. Har jag inga sådana syften så räcker de allra enklaste orden, ”de som pekar, det är allt”. Här finner Horace Engdahl poesins idé som han anser vara motsatt retoriken. Problemet är att samtidigt vill ju poeten bli förstådd, och för att lyckas med detta måste man avvika från idén om uppmärksamhet och skriva dikter och texter där denna idé gestaltas på ett förmedlande sätt.¹⁶⁷

Genom att under läsningens gång öva sig i att vara uppmärksam kan man lättare se de moment i en livshistoria som gestaltar det omedvetna.

Tecknet

När det gäller att studera textens gestaltningar av motsättningar är skriftens tecken en naturlig utgångspunkt. För att ge ett exempel på detta kan man peka på detaljens viktiga funktion. Den franske filosofen Roland Barthes har särskilt utvecklat detaljens betydelse för en berättelse. I sin bok *Det ljusa rummet* urskiljer Barthes två plan i det intresse som ett foto väcker. Den ena nivån kallar han för *stadium*, det är en kulturell delaktighet i den information eller de känslor som bilden är bärare av; i egenskap av medlemmar i en kultur förstår man fotografiet. Den andra nivån kallar han för *punctum*, det ofrivilliga, stickande överraskningsmomentet som vissa bilder innehåller. Det bryter igenom och drabbar betraktaren direkt och känslomässigt. Det är ofta fråga om fysiska detaljer som händer, naglar eller något i klädedräkten som är annorlunda.¹⁶⁸ Stadium är ett slags allmänt engagemang men utan någon särskild skärpa, medan Barthes menar att *punctum* kommer in som en brytning av stadium och därför kan ses som ”ett stick eller litet hål, en fläck eller skåra”.¹⁶⁹

Dessa detaljer, punkter och fläckar gör tolkningen av fotografiet till något annat än en avbild. Detaljen säger något t.o.m. om *förspråklig* erfarenhet, en form av seende som inte kan beskrivas i

¹⁶⁶ Horace Engdahl, *Stilen och lyckan* s 15.

¹⁶⁷ Ibid. s. 15.

¹⁶⁸ Roland Barthes, *Det ljusa rummet*, s. 43–44.

¹⁶⁹ Ibid. s. 43–44.

ord. Vilket kan innebära att tolkningen kan gå utöver konvention och ordning. Poängen skulle då vara att öppna upp för en annorlunda form av växelverkan mellan fotografiet och betraktaren. Att med hjälp av detaljen bryta igenom vanetänkandets upprepning.

Roland Barthes ser också litterära texter som utmärkta exempel på liknande fenomen – ögonblick då något upplöser dess sammanhang.¹⁷⁰ Dessa ögonblick kännetecknas av att texten reflekterar över språk. Detta att en text resonerar kring språkliga fenomen får konsekvenser för läsningen. Dessa *illusionsbrott* kan ses som ett försök att bryta den meningsproduktion som äger rum mellan texten och läsaren. Plötsliga ögonblick skapar avbrott då texten rör vid villkor som gör den till vad den är. Läsaren vet inte riktigt vad som sker i texten och denna osäkerhet tycks i någon mening vara inskriven i texten. Upplevelsen av dessa ögonblick blir en slags märklig paradox, ”en blixt som svävar”, skriver Barthes.¹⁷¹

Detaljen påminner då inte bara om språkets illusion utan även om att Jagets uppbyggnad vilar på lös grund. Själva erfarenheten av detta förspråkliga tillstånd tycks ha en märkligt genererande kraft. Detaljen medverkar till att skapa en rörelse i språket och hjälper på så sätt till att upprätthålla spelet med skillnader och motsägelser. Vilket i sin tur gör att subjektet kan upprätthålla sin position i tillvaron också i situationer som präglas av stor mångfald och flexibilitet.

Rösten

Förutom att vara uppmärksam på textens tecken kräver en dekonstruktiv läsning att man lägger märke till textens röst. I varje text finns en *röst* som talar och som hörs om man läser texten högt. Att läsa livshistorier högt kan få oss att upptäcka sådant som vi inte tidigare lagt märke till. Textens röst medverkar till att texten inte blir en sluten enhet eller någon ren avbild av verkligheten. Rösten gör det lättare att markera och understryka språkets dubbelhet. Vad säger denna röst? Hur låter den? Horace Engdahl skriver i boken *Beröringens ABC*, om hur han gång på gång lyssnat på

¹⁷⁰ Neil Hertz talar i boken *The End of the Line* om en sublim vändning, dvs. en ”rörelse av upplösning och figurativ ombildning”. Mera om det sublimala finns att läsa i Aris Fioretos avhandling *Det kritiska ögonblicket*.

¹⁷¹ En som hämtat inspiration hos Roland Barthes är dansken Bernt Fausing som i sin bok *Kærlighed uden ord. Omkring tavshedens æstetik og billeder* skriver om tystnaden som en möjlighet för en mänsklig öppenhet.

kassetband med Gunnar Ekelöfs egna uppläsningar av sina dikter. Det är något märkligt med rösten. Den är inte vädjande eller undertryckande, knappt alls inriktad mot lyssnaren. Mera låter det som ett lyssnande i talande form. Det är ett slags avtolkning, i kontrast till vad vi vanligen tänker oss när en skådespelare läser en dikt. Rösten är nästan sömning eller slumrande. Andningen är långsam och lätt. Gunnar Ekelöf är inte frånvarande men han färglägger inte texten med sin personliga närvaro. Det är som om rösten vikarierar för hans Jag och hans kropp, som om den talade ur sig själv.¹⁷²

Ett återkommande tema hos Gunnar Ekelöf är just medvetandets eller Jagets upplösning. Men det intressanta här är samtidigt att något blir kvar, något fortsätter att tala, även om Jaget vidgas, detta något är rösten. En universell röst. Rösten blir kvar under jagförlusten. Kanske är det rent av så att den finner sin rätta ton när dess bärare utplånas.

Som om Gunnar Ekelöf strävar efter att få stämmor ur Jagets egen underjord att komma till tals, fossila rester av tidigare livsformer. Den personliga stämman skulle alltså vara otillräcklig för att uttrycka den egna existensen. Gunnar Ekelöf söker efter springan mellan motsägelserna. Rösten tycks för honom bli något som är det varaktiga och personerna det tillfälliga. Det är som om kärleken fanns före de älskande, blicken före ögat. Det är den åtskilda delaktigheten av samma tons liv. Så strävar Gunnar Ekelöf efter att befria rösten från det mänskliga talets ändlösa rollspel, till ett rum utanför tillvaron, där de älskande vilar tillsammans.¹⁷³

I texten finns en *röst* som försöker förmedla en insikt om hur det skrivna är menat. En röst som gör sig hörd under läsningen och som säger oss något som går utöver textens egen struktur. Det rösten strävar efter är att förmedla ett spår av det som ligger bortom skriftens form men som ändå driver texten framåt. En rörelse som föregår texten och pekar på det *universella* ur vilket texten föds, något som finns före kunskapen. Men det är inte frågan om något ursprung som kan beskrivas som ett centrum. Snarare är det ett icke-centrum, ett rum mellan stämbanden, ur vilket rösten ständigt föds och återupprepas. Rösten kan därför bära på både närvaro och frånvaro. På så sätt medverkar rösten till att det uppstår en öppning i det självcentrerade meningsskapande. Den kan hjälpa till att föra människan "tillbaka" till ett förspråkligt tillstånd, ett tillstånd där närvaro och frånvaro spelar med varandra i ett

¹⁷² Horace Engdahl, *Beröringens ABC*, s. 164.

¹⁷³ *Ibid.* s. 180.

öppet spel. På så sätt kan rösten ta Jaget utanför sig själv och på samma gång låta det vara kvar i sig själv. I rösten hörs de vändpunkter som får texten att sätta motsatsparen i spel. Det gäller att lyssna till livshistoriens röst, hur låter den?

Dekonstruktionen av de utvalda berättelserna

Dekonstruktionen av livshistorierna kan beskrivas i två steg, vilka vi valt att kalla för *motsatspar* och *förskjutning*. Båda stegen tar sin utgångspunkt i den grundläggande åtskillnad som ständigt upprepas i språket. I varje livshistoria finns ett antal *motsatspar* där två begrepp på ett eller annat sätt förhåller sig till varandra. I ett inledande steg gäller det att få syn på dessa motsatspar, vilka är de? Hur gestaltas motsatsparen i livshistorien? Något förenklat skulle man kunna säga att dessa motsatspar bildar olika rum i berättelsen. Och på ett eller annat sätt måste motsatsparen sättas i rörelse, frågan är hur detta görs?

I tolkningens andra steg gäller det att se hur motsatsparen sätts i rörelse. Hur skapas en rörelse mellan dem? Vad händer om man i berättelsen upplöser den ena polen i ett motsatspar? Vad händer då med deras ursprungliga prioritet och identitet? Går det att iakttaga förskjutningar i texten som gör att termerna inte länge kan kännas igen i det system av motsättningar som tidigare konstituerade och definierade dem? Det gemensamma för detta andra steg i läsningen är att se hur det i texten skapas rörelse och spel med språkets skillnader.¹⁷⁴

När motsatsparen sätts i rörelse så markerar det samtidigt ett illusionsbrott i meningsskapandet. Ett tillfälligt "hålrum" uppstår då i läsarens begär efter att finna enhet mellan motsatsparen. I dessa tolkningar måste man därför överge illusionen om ett enhetligt språk och ersätta det med en insikt om språkets ständiga förändring. Vi tror att detta är något som är vanligt i senmoderna livsberättelser och som särskilt tydligt borde ge sig till känna hos unga vuxna.

Den dekonstruktiva läsningen fokuserar på de begreppsliga motsatspar som visat sig vara mest använda i intervjuerna. Ett motsatspar består av två enheter, en pol och en motpol. Den dekonstruktiva läsningen byggs upp kring några av de motsatspar som

¹⁷⁴ Pil Dahlerup, *Dekonstruktion – 90-ernes litteraturteori* och Hans Hauge, *Dekonstruktiv teologi*.

visat sig mest framträdande i livsberättelserna. Läsningen kommer att presenteras i två steg. I ett första steg kallat "Berättelsernas motsatspar" beskrivs de motsatspar som varit centrala i de unga vuxnas livsberättelse. I ett andra steg, kallat "Berättelsernas förskjutningar" fördjupas tolkningen genom att flera livsberättelser sätts samman under olika teman. På så sätt tydliggörs hur de unga vuxna i sina livsberättelser företar olika förskjutningar, som sätter motsatsparen i rörelse. Poängen är att det sker en rad sådana vändpunkter. Läsningen belyses med citat från berättelserna och varvas med reflektioner från folkbildningens historia och tidigare folkbildningsforskning.

Berättelsernas motsatspar

Förnuft, känsla, förnuft

Gunnars livsberättelse börjar med ett första minne om en resväska. Han kommer ihåg att hans pappa har berättat att han bars runt i en öppen resväska när han var liten. Berättelsen har ett huvudtema som kan sammanfattas i motsatsparen *förnuft – känsla*. Motsatspar som i berättelsen symboliseras av aktiviteter som idrott och musik.

Gunnar beskriver sig själv som väldigt aktiv och med en massa överskottsenergi. Han kallades för "igelkotten", därför att han alltid vände taggarna utåt när han blev irriterad. Han beskriver också sig själv som en tävlingsmänniska. Han skulle tävla om allting, i skolan skulle han vara bäst i alla ämnen.

Det finns några brott i berättelsen. När Gunnar var tolv separerade hans föräldrar. Till en början berörs det helt kort men återkommer senare i texten. Istället berättar Gunnar om hur han då hade börjat simma på högre nivå.

Han koncentrerade sig helt på simningen och valde bort fotboll och tennis. Samtidigt fortsatte han med att spela gitarr och började i ett band. Simningen och musiken följs åt som en "röd tråd" genom berättelsen. Eller för att citera från texten:

Och för att kunna överleva psykiskt då måste man komma ifrån både simning och skola och få lov att vara människa. Och då blev det liksom musiken som blev min räddning, någonstans.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Gunnar, s. 5.

I berättelsen gestaltas också en obalans mellan motsatsparet *ja – nej*. Gunnar beskriver hur han har svårt att säga nej till människor som han vill hjälpa. Så ibland blir tidschemat för pressat, det gäller att hinna med så mycket, vilket gör att han får ”stressmigrän”.

När Gunnar börjar i gymnasiet har simningen helt och hållet tagit över. Musiken fanns kvar men som en avslappnande syssla. Nu simmade han i ungdomslandslaget och reste med sin resväska runt i världen. Simningen gick före skolan och Gunnar valde bort sådant som han tyckte var mindre viktigt. Han beskriver själv hur han kom i trångmål med diverse lärare. Skulden läggs ofta hos läraren som inte försökte hitta en lösning för den enskilda eleven.

Ett nytt brott i berättelsen kommer ett halvt år innan studenten. Då råkar Gunnar ut för en skada vilket gjorde att han fick göra ett uppehåll med simningen. Efter studenten inträder ett vakum, Gunnar vet inte vad han skall göra. Han gestaltar det själv med orden:

Man går och velar och tänker och tänker och tänker, velar och tänker.¹⁷⁶

Det sociala livet utanför simningen får en ny betydelse. Han hade mer tid för sin flickvän och för musiken. Han började spela ute på krogar, vilket också gjorde att han började dricka en del öl, vilket han absolut inte hade gjort tidigare. Gunnar beskriver det som om att det normala livet nu tog över. Han kommer bort från sitt inrutade schema, men också från självdisciplinen. Han lär sig många nya saker om sig själv och förändrar sin självbild. Efteråt är det många som sagt till honom att han blev mycket mera dyster, mera nedstämd och han slutade att skratta.

Nu började Gunnar jobba som lärare och undervisar från årskurs ett till nio. Förutom lärarjobbet arbetar han på ”fritids” på eftermiddagarna och som kontaktperson för en åttaårig kille med problem. Efter skadan försökte han komma tillbaka till simningen men det gick inte så bra eftersom han hade alla dessa intressen.

Men den verkliga viljan; det var så mycket annat som kändes som viktigt för tillfället.¹⁷⁷

Efter att det blivit slut med flickvännen beskriver Gunnar det som om han vaknade upp. Han hade slösat bort ett och ett halvt år på ingenting. Han hade tappat alla sina huvudmål. ”Jag hade tappat

¹⁷⁶ Ibid, s. 7, 8.

¹⁷⁷ Ibid, s. 9.

mig själv”. Gunnar sätter åter fokus på förnuft och självdisciplin. Han beskriver hur han börjar om, hittat ett nytt jobb, denna gång som musiklärare och hjälplärare i idrott. Började komma igång med simträningen när ett nytt brott inträffar i berättelsen, ”så small armen igen, den jag hade skadat förra gången, så hamnade man i en ond cirkel igen.”

Jobbet som lärare blev för intensivt, Gunnar beskriver det som att han kom för närma eleverna. Om det var någon elev som hade problem så tog han med sig problemen hem. Han såg sig som en storebror. Det blir för ensidigt och berättelsen vänder på nytt, Gunnar vill något annat. Nu har han jobbat som lärare och nu vill han prova på något annat. Det blir ett jobb som butiksbiträde. Efter ett år jobbar han kvar där fortfarande men vill nu där ifrån. Idag har Gunnar börjat komma igång med simningen igen och beskriver det som att det går ganska bra.

Vilken roll spelar då folkbildningen i Gunnars berättelse? Från andra året i gymnasiet fram till idag har han medverkat i ett studieförbund genom den musikaliska verksamheten. Det började med att det var mycket kabaréer på skolan. Gunnar höll i ”musikbiten” och han som skötte mixeranläggningen var chef och gitarrlärare på studieförbundet. På så sätt uppstod det en kontakt och Gunnar blev studiecirkelledare för olika gitarrgrupper på fem, sex elever. Tre timmar, en till två gånger i veckan. Gunnar beskriver hur bra det är att ha en grupp med fem till skillnad från en klass på trettio. I sitt pedagogiska arbete strävar han efter att utgå ifrån där eleven befinner sig och börja där. Det går inte att dra alla över en kam.

Gunnar har också deltagit som studiecirkeldeltagare i ”guitar clinics”, där duktiga musiker lär ut sina tips och tricks. Bandet han spelar i är också med i studieförbundet och får en viss summa pengar till förbrukningsmaterial och lokaler för repning.

I texten återkommer en motsättning mellan att sätta mål för sitt eget liv och att se till barnet inom sig själv. Gunnar upplever att han är otroligt mycket äldre än vad han är, han har träffat så mycket folk i Sverige och runt om i världen och har fått mycket erfarenhet, vilket beskrivs som både positivt och negativt. Kanske är han för allvarlig? Berättelsen vänder fram och tillbaka mellan förnuft och känslorna. Med förnuftet styrs kropp och idrott medan känslorna är dominerande när det gäller musik och relationerna med vännerna.

De studiecirkelar som Gunnar medverkat i, ”kliniker”, har gett honom ett annat synsätt. Musiken har gett honom en motbild till idrottens prioritering av att vinna till varje pris.

Det är också som man kommer lite bort från ’Jag vet bäst’, också att: ’Dom här killarna dom har ändå jobbat med det här i tjugo, trettio år. Dom lever på det här, dom har ändå en poäng i det dom säger’.¹⁷⁸

Musiken beskrivs av Gunnar som en väg att växa som människa, när han var yngre så gällde det att spela gitarr så fort som möjligt. Idag är det mera ”Less is more”, en ton, mera av Eric Clapton. Det räcker att varje ton sitter där den sitter.

I livsberättelsen nämns också att Gunnar är intresserad av rollspel och varit med i SVEROK. De har också studiecirkelar kring olika sorters rollspel. Gunnar berättar om det positiva att öva upp sin fantasi, att han läst mycket böcker som yngre och att Tolkien håller än idag.

I slutet på berättelsen återkommer Gunnar till föräldrarnas skilsmässa. Han beskriver hur varje människa hanterar det olika men att han själv stängde in det från det han var tolv år tills han var nitton. Då var han tvungen att hantera det med sig själv på nytt. Det är han missnöjd med idag och att han borde ha ansträngt sig mera i skolan. Men samtidigt klar över att han valde simningen och det är idrottsprestationerna som han är mest stolt över.

Pendeln slår fram och tillbaka, idrott och simning har satts i första rummet. Musiken och studieförbundet har funnits där som ett komplement, som något annat. Det andra som inte fått plats inom idrotten, de känslor och den spontanitet som gått utanför den målrelaterade och schemalagda kroppen.

I de perioder när Gunnar varit skadad har denna ”andra sida” fått möjlighet att göra sig gällande. Då har han släppt många av sina principer som han tidigare värdesatte så högt.

Jag har väl alltid varit känd bland mina vänner för att vara en väldigt principfast människa. Varit lite äldre i mitt tänkande om man får säga så?¹⁷⁹

Längre fram i texten beskrivs hur det tog tre år att återfinna självförtroendet. Det var helt i botten och det är först nu det håller på att byggas upp igen. Disciplinen i simningen beskrivs som en viktig komponent, simningen ger en väldigt god självkontroll och ett

¹⁷⁸ Ibid, s. 23.

¹⁷⁹ Ibid, s. 15.

ganska bra intellekt, det gör att man får lätt att fatta saker teoretiskt.

Idag har Gunnar inte kvar jobbet som studiecirkelledare, men gör en del studiojobb åt andra orkestrar och spelar fortfarande i bandet tre gånger i veckan. Han sitter också i med i juryn för en återkommande musiktävling och i styrelsen för det lokala studieförbundet, som ung representant för musiken.

I framtiden satsar Gunnar på att bli lärare, det kommer att bli idrott med idrottspsykologi. Kanske ett sätt för honom att försöka skapa en enhet mellan förnuft och känsla? Strävan finns tydligt i texten, att få livet att hänga ihop. Det är som om Gunnar inte riktigt vill kännas vid livets dubbelhet.

Detta gör att berättelsen beskriver hur två enheter hålls isär, hur förnuftet ses som något åtskilt från känsla, hur idrotten skiljs från musiken. När livet skall gestaltas beskriver texten dem som två motpoler. I Gunnars berättelse får folkbildningen en kompensande roll, musik och rollspel står som en motbild till simning och självdisciplin. Folkbildningen tycks inte medverka till att kunna bryta Gunnars sätt att skapa prioriteringar i sitt liv, men den har ändå en betydande funktion genom att det påminner om något annat än det dominerande. Studieförbundets aktiviteter och pedagogik skiljer sig från det som Gunnar upplevt inom idrott och skola. De talar till en annan sida av hans liv och får därför också en stor betydelse i hans livsberättelse.

I berättelsen finns det inslag av sådant som skulle kunna bryta upp såväl den ena som den andra enheten. Men oftast upprepar Gunnar ett mönster där den ena polen ges företräde. Gunnars berättelse kan ses som en gestaltning av hur en ung människa försöker ta sig ut ur en modern diskurs. Han söker kombinationer av de båda enheterna, han kan tänka sig utbilda sig inom idrottspsykologi. Han söker en enhet av ett både-och.

Den strävan efter växelverkan som Gunnar beskriver i sin livsberättelse kan ses som en "övergång" mellan två skilda sätt att skapa mening och identitet. Från det att mening skapas genom en tydlig prioritering av den ena polen framför den andra, till en strävan efter växelverkan mellan polerna i ett motsatspar. Vi känner igen båda dessa former från modern kunskapsbildning, inte minst inom bildningsbegreppet talas det om växelverkan mellan motsatspar.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Se tidigare diskussion om bildningsbegreppet i kapitel 2.

Tydligt är att folkbildningen här haft en kompensatorisk betydelse för Gunnar. Studieförbundet står för ”det andra”, det som kan medverka till att få pendeln att svänga. Under 1980- och 90-talen har de estetiska aktiviteterna ökat markant inom studieförbunden. Gunnars livsberättelse är ett uttryck för hur dessa aktiviteter medverkar till att skapa mening i en ung människas liv.

Kollektiv, kollektiv, individ

Judith första minne kommer från när hon är två år och själv går ute i regnet, tills någon hittade henne någonstans ute i byn. Gatan där hon växte upp var fylld av barn som lekte tillsammans.

Det var liksom ett gäng som höll ihop mot de andra gatorna.¹⁸¹

I anslutning till gatan fanns en skog. Judith tyckte mycket om att vara i skogen och till en början lekte hon där mycket med sin bror som är fem år äldre. Hon gillade att klättra i träd, var aktiv och envis.

Det finns ett huvudtema i Judiths berättelse som rör sig kring motsatsparet *kollektiv – individ*. Från gemenskapen på villagatan finns det en ”röd tråd” kring grupper, gäng, skolklasser, organisationer och andra former av kollektiv.

Ett av textens underteman handlar om motsatsparet *praktik – teori*. Även om Judith är bra i skolan och har lätt för teoretiska ämnen är hon mest intresserad av jordnära och praktiska saker.

Judith har alltid gillat skolan och varit duktig. På lågstadiet hade hon en bästis men var öppen också för andra lekkamrater i klassen:

... alltså man lekte med ganska många, alltså man lekte med vem som helst.¹⁸²

Fritiden har varit fylld med aktiviteter, scouterna, fotboll, redskapsgymnastik. Med scouterna blev det mycket läger, som hajker och vandringar. På mellanstadiet gick Judith också regelbundet till ett Kulturcentrum för barn och ungdom, här fick hon måla och rita. Vid den här tiden gick hon också i religionsskola i en judisk församling.

Judiths farmor och farfar är från Polen, mormor från Ungern och morfar från Tyskland. De kom alla till Sverige i anslutning till

¹⁸¹ Judith, s. 2.

¹⁸² Ibid, s. 7.

andra världskriget. För Judith har deras erfarenheter präglat mycket av hennes egen uppväxt även om man inte direkt pratade om kriget när hon var liten.

Alltså vi pratade inte om kriget så, det var mer att man visste mer än dom andra barnen och att det var jättehemskt och nazisterna och dåliga och onda, alltså tyskarna är dåliga, lite sådana grejer, fast inte just kriget pratade man om när man var liten.¹⁸³

På högstadiet slutade Judith med fotboll och gymnastik. Hon blev ovän med sin tränare som hon tyckte var alltför seriös, det viktigaste var att man skulle vinna och Judith tyckte det var fel att inte alla fick vara med och spela. Däremot fortsatta hon att vara aktiv inom scouterna. Hon hade kommit med i ett gäng med scouter från andra ställen och varit ledare på handikappläger. Scoutgänget började träffas någon helg varannan månad. Efterhand slutade Judith med scouterna, hon tyckte det blev för mycket militärfanatism, det var många från hemvärdet som var ledare. Men gänget från handikapplägren fortsatte hon att träffa under hela högstadiet.

Judith började mer och mer vara med lite äldre kompisar som fanns inne i en större stad. Dom var punkare och runt tjugo år. Det blev något av en ny livsstil med mycket musik och kläder. Judith beskriver att hon inte var extrem, hon hade en jacka med nitar men ingen tuppkam. Hon hade börjat trötta på kompisarna i klassen och sökte helt enkelt nya människor. Judith sökte ett nytt gäng.

På sommaren efter nian reste Judith till Israel i fem veckor med en judisk organisation. Hon minns inte riktigt om det var hon själv eller hennes föräldrar som ville att hon skulle åka, men hon träffade många jättetrevliga människor.

När hon kom hem skulle hon börja på gymnasiet. Hon hade valt samhällslinjen även om hon själv funderat på estetisk linje. Efter två veckor bytte hon från en "samhällsklass" till en annan. Här blev hon snabbt vän med en tjej och tyckte också om flera andra som gick i klassen.

Nu släpper Judith all kontakt med scouterna och börjar istället att intressera sig för fältbiologerna. Hon tyckte dom var tuffa och stora och verkade spännande. Det blev en massa kurser och det var en helt annan typ av folk som var betydligt mer politiskt medvetna. Judith hade ännu en gång hittat ett nytt gäng.

¹⁸³ Ibid, s. 10.

Sommaren mellan ettan och tvåan var Judith på ett stort läger mot Öresundsbron. Den sommaren var hon också på jordbrukskollektiv i Danmark, där hon jobbade med andra fältbiologer.

Det var jättehärligt, jag tyckte det var jätte, just jordbruk och alltså det naturintresset och engagemanget där och kollektivtanken, tyckte jag var jättespännande och tyckte det var jättehäftigt.¹⁸⁴

I tvåan på gymnasiet kommer Judith med i elevrådsstyrelsen. Hon är med om att starta en anarkosocialistisk grupp. Här hade man möten, höll studiecirklar och arrangerade demonstrationer och blockader, delade ut flygblad och skrev insändare.

I berättelsen blir nu en annan motsättning tydlig, den mellan makt-motmakt. Judith är med om att genomföra blockader mot en porrbutik och upplever hur folk blir misshandlade av polisen. Det var väldigt aggressiv och hetsig stämning och maktens företrädare ställs mot det kollektiv som Judith ser sig som en del av.

Vid den här tiden beskriver hon sig som politisk korrekt, man skall inte dricka Coca-Cola, hennes pappa skall inte tanka på Shell, etc. Under tiden hon gick i tvåan var hon också på en resa till Polen med tredje generationens förintelseoffer.

När Judith skall börja i trean på gymnasiet bestämmer hon sig för att flytta sjuttio mil hemifrån. Hon flyttar in i ett litet kollektiv på fyra personer och börjar i en ny gymnasieklass. I kollektivet finns en vän till henne, som hon känner väl från såväl fältbiologerna som gymnasiet. Inom kollektivet hjälps man åt med försörjningen.

På gymnasiet skrev hon ett specialarbete om sin farmor och hennes liv. Här tog hon upp problematiken kring andra generationens förintelseoffer. Judith får höga betyg och stipendium när hon tar studenten.

Sommaren efter studenten jobbar Judith inom äldreomsorgen. Lite senare börjar hon jobba på en gruppbostad med gravt utvecklingsstörda. Under sommaren flyttar hon in i ett stort kollektiv, i ett hus med femtio rum. På kollektivet möter hon sin nuvarande sambo och kommer också i kontakt med den folkhögskola som hon senare kommer att gå på.

Judith var allmänt intresserad av Latinamerika och ville gärna gå på en kurs som hade en politisk inriktning. Hon fick höra talas om en folkhögskolekurs som studerade en revolutionär rörelse i Mexico. Innan kursen startade var hon på två förmöten. Hon tyckte dessa

¹⁸⁴ Ibid, s. 17.

var bra men för första gången beskriver hon en skepsis mot att det kunde vara alltför kollektivt. Nu hade hon bott i kollektiv i flera år och mycket på den här folkhögskolan var inriktat mot kollektiv och grupprocesser:

Det är så mycket diskussioner och man skall ha konsensusbeslut och det tar tid. Jag tyckte det var bra men det kan bli lite för mycket så tyckte jag.¹⁸⁵

Judith tvekade lite men bestämde sig ändå för att söka till kursen. Hon fick under sommaren besked att hon kom in och kursen började i augusti. Enligt Judiths beskrivning fick man på denna kurs aldrig ”den kollektiva, alla älskar alla gruppkänslan”. De flesta som valt denna kurs var i första hand inriktade på politiskt engagemang, det var redan från början rätt medvetna. De ville inte bara ut och resa utan hade ett tydligt politiskt syfte. Ett uttryck för detta var deltagarnas skepsis emot dramapedagogik, att dansa och gå runt tyckte de bara var löjligt. De ville resa för att göra politisk nytta.

Under hösten fick kursen en del intriger med skolan, då det var flera på kursen som deltog i demonstrationer mot Världsbanken i Prag. Skolan tyckte inte om att de gick i ett demonstrationståg på skoltid. Det ordnade upp sig men stämningen blev lite spänd till skolan och lärarna.

Under själva resan till Mexico hade Judith bestämt sig för att jobba med ett kaffekooperativ. Efter språkstudier i spanska reste hon och några kompisar till en liten by där man vara fredsobservatörer. Deras uppgift var att rapportera om det händer något särskilt, t.ex. att en helikopter svävade över byn. Resten av tiden i Mexico arbetade Judith med att planera för att starta en kaffeimport.

När deltagarna kom tillbaka till Sverige, väntade fyra månaders efterarbete. Judith var ute och höll föredrag och jobbade mycket med kaffearbetet. Hon tyckte att hennes förväntningar på kursen uppfylldes, hon ville visa för sig själv att hon kunde resa på egen hand, utan sin sambo och att hon ville göra någon nytta. Själva resan var jättebra och det hon gjorde på efterarbetet. Däremot var hon inte lika positiv till det kollektiva.

Sen kanske jag inte tillförde så mycket som jag ville för jag var, jag tyckte det var lite drygt med kollektiv, jag skulle ansträngt mig mer för

¹⁸⁵ Ibid, s. 29.

att göra något bra av, alltså själva gruppgrejen så. Det skulle nog alla ha gjort.¹⁸⁶

Judith beskriver det negativa med att allt skall beslutas av gruppen. Om hon ville ta ledigt på fredagen så skulle hon sitta och förklara sig inför alla. Hon tycker det är bra samtidigt som hon blev rätt trött på det, ”man vill kunna bestämma själv liksom”.

Hon beskriver att hon lärde sig mycket på kursen och att hon blev allt mer klar över att hon vill jobba med människor, att hon vill hjälpa andra. Men skall man hjälpa andra skall det inte vara för ens egen skull utan det skall vara något för dem. Kaffeprojektet är kanske det mest konkreta och praktiska resultatet av kursen. Kaffet är Kravmärkt och säljs i olika affärer och caféer.

Det är tydligt att Judith inte längre upprätthåller huvudtemat i sin berättelse genom att sätta kollektiv före individ. På egen hand söker hon och lyckas få ett kontrakt på en lägenhet i en storstad. Tidigare har hon sökt in till socionomutbildningen i samma stad. Hon flyttar på egen hand till lägenheten innan hon vet att hon kom in på utbildningen. Senare får hon besked om att hon kommer in och efter ett tag flyttar hennes sambo in i lägenheten.

Ända sedan Judith upplever gemenskapen på villagatan och fram till idag sätter hon det kollektiva högt. Från gänget på gatan, skolklassen, scouterna, fältbiologerna, politiska grupper, boendekollektiv fram till kursen på folkhögskola. Här finns en tydlig linje i Judiths berättelse som handlar om gemenskap, samhörighet, solidaritet. Mycket av det som folkhögskolan har stått för i ett historiskt perspektiv. Begreppet ”folk” syftar till att det handlar om fler än bara den enskilda individen. Folkrörelsernas nära koppling till folkbildning är ett tecken på detta. Det kollektiva har ofta varit i fokus och satts före individen.

Det är på folkhögskolan som Judith upptäcker att det blivit för mycket av det kollektiva i hennes liv. Hon upptäcker att hon själv vill välja och att det finns begränsningar i den kollektiva livsformen. Kollektivet har varit hennes dominerande sätt att skapa mening i tillvaron. Det har gett henne den enhet med vilken hon skapat identitet. Judith har verkligen levt sig in i den kollektiva diskursen, så långt att hon till slut har upplöst den och idag söker andra vägar. Nu ersätts det ena lättare med det andra. Den ena polen i motsatsparet kollektiv – individ har lösts upp och skapat en möjlighet till en förskjutning till nya motsatspar.

¹⁸⁶ Ibid, s. 39.

Idag vill Judith fortsätta att vara en aktiv medborgare, men hon söker nya vägar för att politiskt påverka samhällsutvecklingen. Det passa henne inte att sitta på en massa möten, hon vill hellre göra konkreta insatser. Arbetet med kaffeimporten och med asylsökande ger det politiska arbetet en praktisk dimension.

Arbetarhem, universitet, universitet

Sanna har till att börja med lite svårt att komma ihåg sitt första minne, men så minns hon att när hon var liten arbetade hennes pappa i Norge. Hon åkte dit på somrarna innan hon började i förskolan. Här dyker det upp ett tidigt motsatspar i berättelsen mellan hemmet och pappans arbete i Norge, mellan *hemma – borta*. I inledningen av berättelsen är det hemmet som är i fokus, senare sker det en vändning och det som är borta sätts före det som är hemma. Andra motsatspar som också finns i berättelsen är *arbetar-klass – medelklass, land – stad, praktik – teori*.

Hennes berättelse fortsätter med att hon börjar förskolan i grannbyn. Hon åker buss varje morgon mellan hemmet och förskolan. Sanna tyckte inte det var särskilt skoj att börja skolan, hon tyckte att det var ganska svårt och hon lärde sig inte läsa förrän hon var tio år. I efterhand har hon fått veta att hon har dyslexi. Vad gör man när man inte trivs? Sanna blev klassen clown, drev med fröken, vilket gjorde att fröken inte tyckte om henne.

Relationen till fröken ändrades i andra klass, när Sannas mamma började att arbeta på en förskola som fanns i närheten av skolan. Då hände något med fröken som gjorde att Sanna blev mera respekterad. När Sanna beskriver pedagogiken i skolan görs det en uppdelning i texten mellan bra och dåliga grupper.

... för det var väl väldigt dålig pedagogik, det var väldigt mycket så bra och dåliga grupper och man, jag var naturligtvis med i den dåliga läsgruppen och så där.¹⁸⁷

Förklaringen på sina problem i skolan hittar Sanna i att hon vuxit upp en ”klassisk arbetarfamilj”. Hennes mamma arbetar som förskollärare och hennes pappa har haft jobb på olika industrier. Båda började jobba tidigt och ingen av dem har någon akademisk utbildning.

¹⁸⁷ Sanna, s. 3.

När Sanna började fyran kom hon till en ny mellanstadieskola. Åkte buss som tidigare och nu är det engelskan som blir ett problem:

Jag kommer ihåg när jag har ett minne av att jag sitter längst bak i klassrummet och gråter för att jag inte fattade någonting... för mig var det så svårt att fatta det där med engelska eftersom jag inte kunde läsa liksom... det var väldigt sådär konstigt.¹⁸⁸

I fjärde klass får hon en kompis som hon hänger ihop mycket med. Tillsammans skapar de en egen värld som gör att högstadietiden inte blir så jobbig. På högstadiet blir det inte längre lika jobbigt. Nu upptäcker Sanna att hon kommer från ett ganska homogent sammanhang med samma typ av människor som hon själv. Här sker det ett brott i texten. Sanna börjar talar i negativa termer om den plats hon kommer ifrån. En ort med 250 personer som beskrivs som liten och instängd. I berättelsen används nu ofta begrepp som ”tvungen”, ”tvingad” och ”jobbigt”:

... min mamma är otroligt engagerad i olika föreningar och ibland känns det som att hon är byn, hon har tvingat mig till att stå i lottståndet och på auktionsutropet och hitan och ditan liksom, så på det sättet om man skall se till folkrörelse så är det väl en slags folkrörelse som jag tidigt introducerats i. Jag tyckte det var lite jobbigt också för jag har alltid varit min mors dotter liksom, det är Karins¹⁸⁹ dotter som står här och hjälper till hit och dit.¹⁹⁰

På gymnasiet började Sanna på mediaprogrammet och det tyckte hon var roligt. Intresset hade hon fått på högstadiet där hon läst en kurs som hette ”Kommunikation”. När hon gick i tvåan på gymnasiet flyttade hon hemifrån tillsammans med kompiserna, som hon varit ihop med sedan fjärde klass, och en annan tjej hyrde de ett litet hus i samma stad som gymnasiet. Samtidigt dyker det upp ett nytt intresse i Sannas liv, hon börjar bli intresserad av politik. Under tiden i gymnasiet upptäcker hon hierarkier både på skolan och i samhället. När man gick mediaprogrammet var man inte lika mycket värd som när man gick ”natur”.

Det är tydligt att Sanna söker sig ut i världen, bort från den plats där hon vuxit upp. Även om hon upplever att hon aldrig haft några pengar, hon kommer ju inte från förhållanden där det funnits pengar, så har detta aldrig hindrat henne från att söka nya

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Fingerat namn.

¹⁹⁰ Ibid, s. 7.

lösningar. Efter gymnasiet reser hon med ett EU-projekt till Italien:

... vi bodde som i olika kollektiv, samboende och så jobbade jag med handikappade barn på ett dagcenter, jag jobbade bara sexton timmar i veckan, det var inte speciellt slitsamt alls men just att umgås med andra människor, försöka lära sig nytt språk, komma till ett främmande land och känna sig... och ändå fixa det till slut.¹⁹¹

Nu hade Sanna tagit ett långt kliv bort från det lilla samhälle där hon vuxit upp. I Italien stannar Sanna i sju månader. Det var under den tiden hon kom på att hon skulle börja på universitetet. Det var två saker som hade inspirerat henne, dels en annan tjej som tyckte att hon skulle söka och dels en familj som hon hade träffat när hon var yngre. Familjen kom från Stockholm men hade sommarhus i närheten av Sannas föräldrar.

För mig var det så häftigt att man får komma till dom, så var de så intresserade av mig, så satt vi och diskuterade vid köksbordet och så. Jag hade inte alls den traditionen hemifrån att man sitter och diskuterar och funderar tillsammans, där äter man och 'that's it' liksom men där var verkligen häftigt, dom var verkligen så här, Sanna du kan göra det och det, jag hade en massa idéer, de tyckte alla mina idéer var bra, då kom jag på att jag skulle gå på universitetet...¹⁹²

Medelklassfamiljen från Stockholm blir en viktig händelse i Sannas berättelse. De står för något annat, en möjlighet visar sig att överskrida de villkor som finns i Sannas uppväxtmiljö. Något annat, bortom hemmet, familjen, skolan och lokalsamhället. Hemma hos Sanna satt man inte och diskuterade vid köksbordet, där åt man och så var det bra med det. Sanna hade börjat en klassresa. Hon ville studera på universitet, helst långt bort ifrån där hon var uppvuxen;

... för jag tycker att det är tråkigt att bara för att man råkar födas i södra Sverige så tycker jag så synd att man inte ser så mycket mer. För mig var Umeå då Norrland liksom det var högt upp, nu har jag insett att det inte är så högt upp men...då så började jag med att läsa Etnologi där...¹⁹³

Sanna hade inga direkta ambitioner, hon tittade i kurskatalogen och tyckte att mycket såg spännande ut. Det tog lång tid innan hon

¹⁹¹ Ibid, s. 6–7.

¹⁹² Ibid, s. 7.

¹⁹³ Ibid.

visste vad en fil.kand. var eller en magisterexamen. Det var en ny värld som öppnades samtidigt som Sanna inte kunde låta blir att reagera emot varför universitetsstudier skulle ses som något märkvärdigt. För henne är det värt mer att sitta på Konsum de åren som hon pluggar. Rent psykiskt är det dock mycket lättare att plugga än att arbeta på Konsum.

Samtidigt blev det något av en krock för henne att komma till universitetet. Hon fick problem med var hon själv stod, hon blev lite vilsen, som hon själv uttrycker det. Det blev också en krock med hennes familj, det hade det visserligen varit redan innan, för hon hade många idéer, mest om kvinno- och jämlikhetsfrågor. När hon gick på högstadiet hade hon satt upp en massa lappar om hur man skulle sköta olika saker. Nu handlade det mera om olika värderingar.

Sanna beskriver hur hennes föräldrar är kvar i ett traditionellt tänkande, präglad av principer och trångsynthet. Numera diskuterar hon inte så mycket hemma, det är smärtsamt att upptäcka att man är smartare än sina föräldrar eftersom de varit ens idol i sättet att tänka och om hur saker och ting är.

Huvudmotsättningen mellan hemma och borta tar sig olika uttryck i Sannas berättelse. Hon beskriver hur hon hela tiden dras mellan stad och land, mellan arbetarklass och medelklass och mellan det teoretiska och det praktiska. När hon senare gick på folkhögskolan var det några som skämtade med henne om att hon var en bondhustru. Fortfarande är det lättare för henne att hantera det praktiska än det teoretiska.

... jag har lättare att dra tag i det praktiska än att vad jag tycker om diskussioner, och hit och dit. Det dras jag också med på universitetet hela tiden, mellan det praktiska och akademiska liksom, har nog väldigt svårt att tänka mig ett yrke där jag sitter still liksom, jag har det här praktiska jag kan heller ordna upp saker, baka bullar eller vad som helst...¹⁹⁴

Trots avståndet till den ort där Sanna har vuxit upp, eller kanske just därför, beskriver hon den idag i relativt positiva termer. Det har hänt en del i den lilla byn, ungdomar har blivit politiskt intresserade. Här finns en tradition av veganism och anarkism som tilltalar Sanna. Hon har idéer om vad hon skulle kunna göra som att jobba med unga tjejer och deras självbild. Samtidigt vet hon att om hon kommer tillbaka dit så blir hon ändå alltid sin Karins dotter,

¹⁹⁴ Ibid, s. 13.

”den aktiva kvinnan med sin passiva dotter, hon som fortfarande säljer varmkorv i Folkets Park, trots att hon är vegetarian”.¹⁹⁵

Sanna beskriver de fördomar hon hade när hon senare kom att söka till folkhögskolan. Hon trodde att man skulle placeras i ett fack utifrån vad man varit med i, om man gjort den och den aktionen. Men så blev det inte, delvis beroende på att det främst handlade om aktiva medelklassungdomar. Enligt Sannas beskrivningar präglas hela den nya vänstervågen av medelklassungdomar som haft någon insikt, som lärt sig diskutera vid middagsbordet.

Om det tidigt i Sannas berättelse fanns en motsättning mellan hemmet och det som fanns längre bort, så har nu motsättning vänts. Universitet har fått henne att se nya saker, hon beskriver hur hon har blivit smartare än sina föräldrar. Var har denna omvändning ägt rum? Till stor del genom språket. De ord som hon en gång tyckte var konstiga hos medelklassfamiljen från Stockholm, de har idag blivit till en del av hennes eget språk. Sanna har varit med om en klassresa, men kanske i ännu större grad om en språkresa.

Det finns en intressant iakttagelse i Sannas berättelse kring detta med att hon söker nya språk. Hon lär sig läsa sent, hon får en diagnos om att vara dyslektiker och hon har stora problem med engelskan. Ändå drivs hon till att lära sig nya språk, hon bor sju månader i Italien, arbetar i England och på folkhögskolan väljer hon att lära sig spanska. Språket blir en nyckel till nya världar. Med språkets hjälp kan hon sätta ord på tidigare erfarenheter och nya möjligheter.

På universitet kom hon snart in i vänsterradikala kretsar. Efter etnologin blev det en kurs i statsvetenskap. På sommarlovet reste Sanna till Brighton i England och arbetade med handikappade. Under hösten läste hon B-kursen i statsvetenskap och den följande vårterminen blev det en kurs i media och kommunikation.

Tankarna om att söka till en folkhögskola hade redan kommit när hon var i Italien. Senare hade hon träffat en annan kompis, vilket gjorde att hon började kolla vilka kurser som fanns. På den folkhögskola som hon var intresserad av skickar man först in en anmälan och kommer därefter på förmöten. På dessa möten får man reda på vad som gäller, vilka ramar som finns, hur man bor ihop och andra praktiska saker. Sanna var också med på några andra träffar där hon började att lära sig spanska.

¹⁹⁵ Ibid.

De första veckorna på folkhögskolan beskrivs som väldigt intensiva, alla skulle vara sociala och visa sina bästa sidor. Det var nästa lite jobbigt, tjugo andra personer som var som henne själv, alla ville stå i centrum och få plats. Efterhand lärde hon sig en hel del och tror att hon tonade ned sig själv.

Folkhögskolekursen var på ett år och inriktad mot att göra en resa till Cuba. Läsåret var indelat i tre olika perioder. Under den första perioden förbereds resan, den andra perioden reser man och den tredje perioden bearbetar man resan.

Sanna hade nu läst två år på universitet, hon kände att hon hade en hel del förkunskaper innan hon kom till folkhögskolan. Det märkte hon i undervisningen om Cuba och demokrati. Hon beskriver det som om det fanns två lägen, de som inte visste någonting, eftersom de var nya och nyfikna och de som visste ganska mycket eftersom de var intresserade av sådana frågor. Ibland kändes det som om lektionerna inte gav så mycket eftersom det var svårt att lägga ribban. Nu var det omvänt mot vad Sanna upplevt i lågstadiet och mellanstadiet, nu var det hon som tillhörde den bästa gruppen, ännu ett motsatspar hade lösts upp. Universitetet hade gett en henne ett försprång när det gällde ämneskunskaper. Hon visste ju redan en hel del om världssystem och världsordningar, det läraren pratade om tyckte hon att hon redan kunde.

När det gällde det pedagogiska tog det ett tag innan hon blev van vid att det inte bara var läraren som satt och pratade. Här mötte hon olika värderingsövningar, där hon själv fick fundera över vad hon tyckte i olika frågor. När hon skulle lära sig spanska användes en metod med mycket rim och sång, för första gången fick Sanna prova på att lära sig med hela kroppen.

Planeringen av resan gick inte som man tänkt sig. Det blev diskussioner om man skulle få visum eller inte. En månad innan man skulle åka blev det bestämt att man bara fick sju veckor istället för fjorton. Efter det att man deltagit på en arbetsbrigad i Cuba reste man vidare till Nicaragua. Här upplevde Sanna flera saker som gjorde att hon upptäckte de olika villkor som människor lever under.

... vi pratade om våld och kvinnor någon gång och dom bara... självklart skulle jag aldrig lämna min man om han slår mig, då har jag ingen ekonomisk försörjning...alltså det är så olika vad man har för referenser.¹⁹⁶

¹⁹⁶ Ibid, s. 17.

Efter hemkomsten började efterbearbetningen. Man delade in sig i olika grupper och med hjälp av drama och teater gjordes olika scener från Nicaragua, Cuba och Sverige. Sanna spelade en uppgiven kassörska på Konsum, vad hon ser på, vad som är demokrati för henne och varför hon skulle rösta. Kopplat till framförandet hade man olika värderingsövningar som fick igång debatten. När allt var klart reste man runt på en del folkhögskolor men framför allt besökte man gymnasieklasser.

Sanna beskriver sig inte som samma människa nu som innan hon började på folkhögskolan. Det är närmast självklart för henne, hon är heller inte den samma som innan hon började på universitetet. Allt förändras ständigt och hela tiden. När hon beskriver tiden på folkhögskolan handlar det mest om att ha fått en annan syn på inlärning:

...jag har en kompis som har myntat ett uttryck, på folkhögskola får man kunskap, på universitet meriterna, det är bra att traggla sig igenom det, så kanske du kan lära dig det någon annan stans.¹⁹⁷

På folkhögskolan har Sanna blivit mera tolerant, mera fascinerad av människor. Däremot kanske hon inte lärt sig så mycket fakta-kunskap. Men däremot när hon säger fattigdom idag, har hon en annan förståelse av vad begreppet står för än vad hon hade för ett år sedan. ”Det betyder något mycket mer, det är något emotionellt i mig liksom, det har en helt annan förståelse”.¹⁹⁸

När Sanna jämför folkhögskolan med universitetet pekar hon på att det är något emotionellt, något existentiellt på folkhögskolan som har att göra med vem hon är, vad hon tycker och tänker. På folkhögskolan upplever hon att hon lär sig på ett bra sätt, på ett sätt som passar henne. Den förståelse som Sanna mött på folkhögskolan passar henne bättre än den som hon tidigare träffat på både i ungdomsskolan, gymnasiet och universitet. I det praktiska på folkhögskolan känner hon sig hemma, i det muntliga och i betoningen av det emotionella. Hon har rest bort men hittat något som påminner om något från hennes uppväxt i hemmet.

Efter året på folkhögskolan fortsätter Sanna sina studier på universitet, denna gång byts norra Sverige ut mot södra Sverige. Under hösten 2002 läser Sanna C-kursen i statsvetenskap och under våren 2003 en kvällskurs i spanska. Därefter siktar hon mot att komma in på en radioutbildning på universitetsnivå, alternativt

¹⁹⁷ Ibid, s. 20.

¹⁹⁸ Ibid, s. 21.

att söka någon liknande kurs på en folkhögskola. Vad som kommer att hända efter att hon är klar med utbildningen oroar henne inte särskilt mycket, hon vet att det är svårt att få jobb och går det inte kan hon alltid jobba på Konsum.

Sanna tror att många som kommer från samma förhållanden som henne själv, har fått lära sig att "så här är det". Det gör att tillvaron blir uppdelad i svart eller vitt. På flera ställen i Sannas berättelse kan man se en strävan efter att uttrycka något som inte är så entydigt. Livet är "både-och", fyllt med nyanser och under ständig förändring.

Sökandet efter andra sätt att skapa mening och identitet, tar sig konkreta uttryck i Sannas förflyttningar. Hon reser från hemmet till ungdomsskolan, vidare till gymnasiet, därefter utomlands, så till universitet, vidare till folkhögskolan och så åter till universitetet. Hon förflyttar sig bokstavligen från det att hemmet har varit meningsbärande, till att skapa mening på nya platser och i nya sammanhang. Under denna resa glömmer hon inte bort varifrån hon kommer, till en början söker hon ett både-och. Hon skapar ett liv och en text som rör sig mellan två poler, två enheter, *arbetarklass* – *medelklass*. Hon förflyttar sig från den ena polen till den andra samtidigt som hon eftersträvar växelverkan.

Folkhögskolan medverkar i denna process genom att Sanna här känner sig hemma. Erfarenheter av att komma från arbetarklass möter hon i något annorlunda gestalt på folkhögskolan. Folkbildningen påminner om hennes egen historia. Här möter hon en pedagogik som utgår från subjektiva erfarenheter, en kulturtradition som tar sin utgångspunkt i konkreta och praktiska färdigheter.

Historiskt sett har folkbildningen startat som en motbild och ett alternativ till det etablerade samhället. I slutet på 1800-talet strävade de framväxande folkrörelserna efter social och ekonomisk rättvisa. Idag ser samhället annorlunda ut, folkrörelser och folkbildning har blivit en del av det etablerade samhället. I Sannas livsberättelse påminner folkbildningen om hennes uppväxt i ett arbetarhem. Folkbildningen står fortfarande för "det andra" men idag på ett något annorlunda sätt. Idag är folkbildning snarare en historisk än en nutida motbild till samhället i övrigt.

Ju längre Sanna kommer i sin livsberättelse, desto tydligare blir det att hon släpper både-och, för att istället upplösa den ena polen. På så sätt kommer hennes berättelse allt mer att gestalta en resa från det moderna till det senmoderna.

Centrum, periferi, periferi

Fredrik är född i en medelstor stad i södra Sverige, där han växt upp och bott under i stort sett hela sitt liv. Han har alltid bott centralt, flyttat mellan lägenheter som beskrivs som stora och fina. Hans föräldrar skildes när han var nio månader. Hans pappa flyttade till en större stad medan Fredrik bodde kvar hos sin mamma. Mamman var chef för en större kulturinstitution och även pappan arbetar inom kulturområdet. Fredrik har inga syskon och är enda barnbarnet.

Det finns några motsatspar som präglar Fredriks berättelse, de rör sig om ett huvudtema kring *centrum – periferi*, men här finns också motsättningar som inne – ute, nere – uppe. Lägenheterna som han bott i är fasta punkter för Fredrik, ett centrum. Han tillhör centrum, han bor mitt i staden men han dras till periferin, till stadens utkanter.

Fredriks första minne är en stor sal med bollar, en leksal. Fredrik byter från ett dagis till ett annat när han är tre år. Efter dagiset början han i skolan. Han gick i samma klass till och med sexan. I sjuan delades klassen och eleverna fick välja mellan två skolor. Fredrik valde den som hade konstnärlig utbildning. Det var en skola som låg i stadens utkanter och det blev något av kulturchock för Fredrik att komma dit. Det var mycket rasism på skolan och Fredrik trivdes efter hand allt sämre.

Fredrik beskriver sig själv som någon som kommer från centrum, han har alltid bott i fina stora lägenheter i stadens mitt. När han bytte skola, till en i stadens ytterområden, beskriver han hur han ändå hade ganska lätt att komma överens med folk, men upplevde det ändå jobbigare nu när han började komma upp i åren.

Efter sjuan beslöt han sig för att flytta tillbaka till sin gamla skola. Här var det fullt i hans tidigare klass så han fick börja i en parallellklass. Där trivdes han heller inte, ”för det ligger väl någon sanning i att lika barn leka bäst. Vi hade rätt mycket pengar då. Det hade vi. Och dom i den klassen hade det inte. Och jag bodde i stan och dom bodde i sitt område längre ut”.¹⁹⁹

Han kom aldrig in i klassen, fick problem med en tjej som hade stora bekymmer. Betygen blev ännu sämre och Fredrik hade över 200 frånvarotimmar. Nu började det också bli problem hemma, hans mamma fick alkoholproblem.

¹⁹⁹ Fredrik, s. 6.

I nian kom han så tillbaka till sin gamla klass som han hade gått med från ettan till sexan. Nu gick det bättre i skolan och betygen höjdes. Hemma fortsatte det med att mamman drack allt mer. Fredrik började hänga på olika klubbar, från början var det en rollspelsklubb som allt mer blev en "krökarklubb" för dem som gick i nian. Det gick rykten om att han hängde på en satanistklubb, vilket inte var sant. Det sker ändå en vändning i texten, mot periferin.

Sommaren efter nian jobbade Fredrik på ett dagis. Här träffar han en kamrat som senare kom att introducera honom för folkhögskolan. Fredrik kom in på gymnasiet på en linje som var inriktad mot samhälle och eget företagande.

På våren tog Fredriks mamma sitt liv. Något innan dess hade pappan skaffat en lägenhet i samma stad, en ny fin lägenhet i centrum, där Fredrik flyttade in. Efter mammans död fortsatte Fredrik att bo tillsammans med pappan i fyra, fem månader. Därefter fick Fredrik lägenheten ensam.

Skolan rullade på som vanligt och Fredrik hade G i de flesta ämnena. Efter tvåan på gymnasiet reste han till USA och pluggade ett år på "high school". Fredrik är åter i centrum. Det går bra för honom, han beskriver hur han "kom i en bra krets, med mycket tjejer och bra killar". Skolan gick också bra och Fredrik fick höga betyg:

... alltså skolan var en lek, alltså det var, jag tror inte jag pluggade inför ett enda prov och jag hade bara A över hela allt, stora A eller hundra, dom har ju noll till hundra.²⁰⁰

När Fredrik kom tillbaka började han i en ny klass. Han var mer ambitiös och betygen blev bättre. Ännu en gång skall han söka sig till stadens utkanter. Han börjar umgås med folk som är åtta, nio år äldre och där flera är gamla "slagskämpar" och många är kriminella. Fredrik beskriver det som att han aldrig fastnade i gänget, han gillade livsstilen men inte det de gjorde:

Jag fick lära mig att om någon sa något så gällde det, för skulle jag sagt något då skulle jag råkat otroligt illa ut, den andra skulle råkat illa ut. Då var det. Ja, det var mycket.²⁰¹

Exakt vad Fredrik upplevt framkommer inte i berättelsen men tydligt är att han en tid rört sig i samhällets utkanter, har varit på

²⁰⁰ Ibid, s. 13.

²⁰¹ Ibid, s. 15.

besök i periferin. Men på samma sätt som tidigare i berättelsen vänder han tillbaka mot centrum, ”just när jag flyttat till den där lägenheten tog jag avstånd från allting sånt”.

Efter det att Fredrik tagit studenten reste han runt i Europa under ett år. Tillsammans med en kompis åkte han till ett syd-europeiskt land. Fredrik trivdes med sig själv och med sitt liv, men så kom han på att han kanske skulle göra något med sitt liv. Han hade varit inne på att läsa pol. mag, statsvetenskap och nationalekonomi, men han behövde höja sina betyg för att komma in. Det var nu han sökte till folkhögskolan. Han kände en tjej som läst på folkhögskola och sedan kommit in som sjukgymnast. Då tänkte han:

Jag pallar inte med att gå på Komvux i fyra år för att läsa upp alla dom ämnena, eller hur länge man nu än behöver gå.²⁰²

Den folkhögskola som Fredrik sökte till ligger i utkanten av staden. Ännu en gång sökte han sig till periferin. Men denna gång till en plats som kan ge företräde för att återvända till centrum:

Och sen tycker jag det är så himla skönt att det är så att vi yngre, oss reservburkar, som det inte gått så bra för, andrahandsorteringen, kan få en chans till.²⁰³

Fredriks upplever att han själv gått igenom mer än de flesta, då är det skönt att kunna komma tillbaka, ”bara slå tillbaka, när man är uträknad och bara reser sig och slår en rak vänster och knockar.”

Fredrik gick ett år som externatelev på allmän linje. Han hade kvar sin lägenhet i staden och en del extra jobb vilket gjorde att han hade överdrivet mycket pengar.

Tiden på folkhögskolan beskriver han som mycket bra. Intresset för studier växer och Fredrik skriver bl.a. ett stort arbete i samhällskunskap, ”det blev på femtio sidor allt som allt och nu skulle man bara skriva åtta”. Fredrik lyfter fram betydelsen av att individen blir synlig på folkhögskolan:

Det tror jag är väldigt typiskt för folkhögskolorna. Det där att man ser människorna som kommer, som individer på något vis. Hela den här omdömestanken är ju också det att man skall börja där man står och sen skall man se hur man utvecklas.²⁰⁴

²⁰² Ibid, s. 17.

²⁰³ Ibid, s. 23.

²⁰⁴ Ibid, s. 25.

Fredrik engagerar sig i det sociala livet och blir vald till styrelse-representant för elevrådet. Under tiden på folkhögskolan blev han allt mer intresserad för psykologi och bestämde sig för att söka till psykologprogrammet. Han kom in på folkhögskolekvoten och tänker sig nu bli psykoterapeut.

För Fredrik blir folkhögskolan en vändpunkt. Han släppte alla band till gänget som han varit med i tidigare, kvar fanns bara en gammal vän som gick i samma klass. Fredrik har flera gånger i sin berättelse och i sitt liv rört sig mellan centrum och periferi, den här gången har året på folkhögskolan gett honom en plats på psykologprogrammet. Han går nu på en av de mest eftersökta utbildningarna på ett av de mest eftertraktade universiteten. Och han har kvar sin lägenheter i centrum. När han om fem år är klar med utbildningen kan han tänka sig ett arbete med barn som har problem.

Fredriks livsberättelse rör sig mellan två poler, centrum – periferi. Men genom att den ena polen upplöses så tycks han vara på väg att skapa mening på ett mera öppet sätt. Han har börjat sätta motsättningarna i rörelse.

Chile, Sverige, Sverige

Luisas första skolminne är från lekis i Chile, där hon fick gå i fyrkantiga skoluniformer. Hon kommer ihåg att man skulle stå i strikta led och en lärare som gick runt med en linjal som han petade med om man inte stod exakt i led. Luisa var då tre år och gick bara två dagar på lekis innan hon reste till Sverige tillsammans med sin mamma, pappa och två äldre syskon.

I Luisas livsberättelse är det tydligt att förflyttningen från en kultur till en annan har haft stor betydelse, ett motsatspar som återkommer som ett huvudtema är *Chile – Sverige*. Ett annat viktigt motsatspar är *livlig – lugn*.

När familjen kom till Sverige fick de först bo på en flyktingförläggning. Där fick Luisa gå på svenskt dagis. Hon minns att hon pratade spanska och de svenska barnen pratade svenska men hur de ändå kunde förstå varandra. Efter ett och ett halvt år flyttade familjen till en medelstor stad i mellersta Sverige. I området där hon växte upp fanns bara svenska familjer. Det gjorde att hon var tvungen att lära sig svenska och det upplevde hon inte som något problem. Hennes vänner på gården där hon bodde tyckte också det

var skoj att lära sig ett nytt språk. Luisas bästa vän lärde sig spanska och hon kan prata det än idag.

I berättelsen återkommer Luisa flera gånger till det positiva att växa upp med många svenskar runt omkring sig. En kompis som hon har är mera ihop med invandrare för att hon känner mera samhörighet med dem, men det gör inte Luisa i samma utsträckning:

Jag gör inte det i samma utsträckning utan jag är uppvuxen bara bland svenska barn och så. Fast jag fick gå på ett spanskt dagis och jag var enda barnet som kunde svenska där då...²⁰⁵

När Luisa börjar första klass är hon en av två invandrare i klassen, en från Peru och så hon från Chile. Hon beskriver att hon kände sig lite som en försökskanin.

De två invandrarna i klassen skildes från de andra när man hade svenska. Idag tycker Luisa det var dåligt för hon kom efter med grammatiken.

Det jag tyckte var dåligt var, det jag tycker i efterhand, var att vi blev, när vår klass hade svenska så fick vi gå ifrån och ha Svenska 2, man skildes åt och det tyckte jag var lite dåligt, för att man får aldrig hålla på med samma saker som vår klass hade.²⁰⁶

Luisa pekar på att hon aldrig har haft hemspråksundervisning, det räckte med den spanska som man talade hemma. Idag pratar hon spanska med sina föräldrar och svenska med sina syskon.

Till en början gick hon på en liten skola, sedan i en större från trean till sexan. Hon beskriver det som om det flöt på ganska bra i skolan, förutom att de bytte lärare ganska ofta. Hon hade problem med att läsa men fick bra stöd. Hemma fick hon inte så mycket hjälp, det var svårt för hennes föräldrar när de samtidigt själva försökte att lära sig det svenska språket. Det var mest hennes äldre bror som hjälpte henne med läxorna. Det blev inte alltid rätt och senare har han fått reda på att han har dyslexi.

Luisa har fortfarande lite problem med att hon blandar e och ä, hon hör inte när det skall vara det ena eller det andra.

Jag ser i och för sig om jag skriver, så ser jag vilket det skall vara, vad som är rätt och vad som är fel men jag hör inte om folk pratar och

²⁰⁵ Luisa, s. 23.

²⁰⁶ Ibid, s. 6.

säger... om jag får skriva det på tavlan då kanske jag kan säga, ja men det är e och det där är ä.²⁰⁷

På högstadiet började det fler invandrarbarn. Här kände sig Luisa kluven, de spansktalande barnen ville att hon skulle umgås med dem, men Luisa var mer med de svenska barnen. De chilenska ungdomarna tycker hon är livliga och skrikiga. Det var hon inte van vid, inte heller hemifrån. Hennes föräldrar hade alltid sagt att ”vi tar seden dit vi kommer” och släppt lite på sin egen kultur. Visst saknar Luisa idag lite av den chilenska kulturen men det kan hon lära sig på egen hand. I nian åkte hon för första gången tillbaka till Chile. Hon trivdes inte alls och skulle inte kunna tänka sig att flytta tillbaka:

Det är mycket liv och rörelse hela tiden. Vi är från Santiago då, så det är liv och rörelse hela tiden. Så att jag trivdes inte alls, det var svårt att förstå vad de sa också för dom pratar så fort och gestikulerar med armar och skriker, och nej, så det var inte alls det man var van vid.²⁰⁸

När Luisa kom tillbaka fick hon jätteproblem med var hon egentligen hörde hemma. Hennes äldre bror tyckte att hon skulle släppa den chilenska kulturen och ta den svenska, för att det är här de bor och det är här de skall forma sina liv. Men Luisa vill inte göra det helt heller, för då blir det så främmande när hon åker till Chile och på något sätt känns det som om hon sviker sina föräldrar. Det är tydligt hur Luisa under en tid brottas med motsatsparet Chile – Sverige. Hon väljer att ta kontakt med de chilenska ungdomarna på skolan:

Fast det var ju inte rätt heller för det var så olika uppfattningar, det blev en krock där också för att, dom skolka ganska mycket.²⁰⁹

Luisa var med sina chilenska kompisar ett tag men det tog slut när hon slutade nian. På gymnasiet läste hon vård- och omvårdnadsprogrammet. Klassen bestod av hälften invandrare och hälften bönder, från utkanten av staden. Luisa satt i mitten bland de svenska eleverna, som en svart prick. Det var mycket problem i klassen och lärarna visste inte hur de skulle göra.

Efter gymnasiet arbetade Luisa ett år. Därefter åkte hon och pluggade ett år på folkhögskola i södra Sverige. Hon ville förbättra sin engelska och i fyra månader var studierna förlagda till Brighton.

²⁰⁷ Ibid, s. 2–3.

²⁰⁸ Ibid, s. 7.

²⁰⁹ Ibid, s. 8

Hennes mamma hade sett en annons i SJ:s kupétidning. Luisa hade tjatat länge om att få åka utomlands och studera, så det här passade bra.

Innan dess hade Luisa också fått kontakt med folkhögskolevärlden genom sin mamma. Hon hade läst till barnsköterska på en folkhögskola i den stad där Luisa vuxit upp. När Luisa hade varit och besökt sin mamma på skolan tyckte hon att dom hade trevligt på lektionerna. Det var inte så mycket stängda dörrar och man fick säga vad man tyckte. Senare gick också Luisas ena bror på samma folkhögskola.

Till folkhögskolan i södra Sverige reste Luisa i slutet på augusti. Hon beskriver de tre första månaderna som positiva. Folkhögskolan låg på en ö och Luisa fick bra kontakt med öborna, bl.a. hade de gemensamma fester. Det var en helt ny upplevelse för Luisa, att bo tillsammans och att gå i skola tillsammans. Hon tyckte det var väldigt speciellt och annorlunda.

I januari reste man så till England. Bodde i familjer utanför Brighton. Alla fick olika familjer och Luisa hade valt en familj med barn. Hon trivdes med sin familj och de har fortfarande kontakt med varandra. Skolan varade mellan nio och tre varje vardag. Lärarna var från England och bara rektorn var svensk. Man läste alla olika slags ämnen, t.ex. historia, geografi och lite tillvalsämnen. I kursen ingick också en hel resor och rundturer till olika platser i England och Skottland. Luisa avslutar sin beskrivning med att säga att det var väldigt intressant och att hon inte ville åka hem, ”det var inte som att gå i en riktig, riktig skola, det var inte så strängt så”.

Det fanns vissa problem som uppstod med den familj där man bodde, mest för att man skulle följa vissa regler och dom ville inte att man skulle vara ute efter elva. För Luisa var det här inget stort problem för hon kände igen det från den chilenska kulturen där man är van att följa vissa regler:

Jag tror att dom flesta invandrare har så lite grand så att man känner sig hemma dit man kommer...²¹⁰

Efter folkhögskolekursen jobbar Luisa i två år. Därefter flyttar hon till en storstad där hon började arbeta på ett servicehem. Nu började hon också läsa på Komvux. Hon upplevde en stor skillnad mellan Komvux och folkhögskolan. På Komvux var det mera självständiga studier, det blev ingen klasskänsla. Luisa beskriver hur

²¹⁰ Ibid, s. 15.

man fick göra allting hemma utan stöd från lärare. Dessutom är det stora klasser på upp till 35 elever på en lärare.

När Luisa kände att hon var trött på att arbeta som undersköterska var det därför självklart att hon skulle söka till en folkhögskola. Att hon sökte till folkhögskolan i en förort till storstaden berodde på att det där fanns mediainriktning. Hon fick kontakt med folkhögskolan på en vuxenutbildningsmessa.

Till en början var Luisa lite misstänksam mot att folkhögskolan låg i en förort med många invandrare. Luisa hade aldrig gått i en skola med så många invandrare. Hon trodde inte att hon skulle trivas över huvud taget, ”men det fungerade ju faktiskt jättebra.” Skolan är väldigt bra på att göra så att alla skall trivas och hitta sin plats.

Det har arrangerats ”multikultidagar” där man bl.a. har modevisningar och har med sig maträtter från olika länder. Det har också varit ”demokratidag” då man diskuterar vilken typ av demokrati som finns i olika länder. Dessutom finns det olika tillvalsämnen där man möts från olika klasser. Ett av tillvalsämnena är hemkunskap. Luisa berättar, att eftersom muslimerna nyligen firat ramadan, så ställde man in matlagningen under fasteperioden. Något sådant tror hon inte skulle hända på gymnasiet:

...dom är väldigt förstående, ja, ok vi försöker, då lagar vi mat sen någon annan gång, och det har hållit på i tre fredagar tror jag det är och nu på fredag skall dom återgå till matlagningen.²¹¹

Till en början tyckte hon också att hon kommit i en väldigt pratig klass. Men det visade sig vara en bra social sammanhållning. Tidigare folkhögskolor, som Luisa hade erfarenhet ifrån, hade alltid erbjudit någonstans att bo, så var det inte på den här dagfolkhögskolan. Det beskriver Luisa som lite tråkigt men ändå tyckte hon att det kändes skönt för då blir det mera som en skola som man går i och så har man ett privatliv vid sidan om. Luisa har bott i egen lägenhet under tiden hon gått på folkhögskola och arbetat extra på sin tidigare arbetsplats.

I Luisas klass umgås man mycket och frågar varandra vad man skall hitta på under helgerna. I och med att Luisa nyligen har flyttat till storstaden så har folkhögskolan varit ett bra sätt att få kontakt och lära känna en bredare vänskapskrets.

²¹¹ Ibid, s. 22.

Luisa tycker det är bra att man på folkhögskolan själv får bestämma studietakt och innehållet i studierna. Det finns både kursråd, klassråd och olika typer av kommittéer. Däremot är hon besviken på att hon inte fått läsa mera media. Hon hade trott att det skulle vara mycket mer media på schemat. Första terminen hade de bara två timmar i veckan, andra terminen har de en dag i veckan.

Fast nu är det inte media, bara bild. Jag trodde det skulle vara mer, så att man fick lära sig mer om vad media är. Så det tyckte jag var lite tråkigt. Man blev lite besviken, så men det går ändå, det lilla man har fått lära sig.²¹²

Luisa beskriver sig själv som väldigt målinriktad. Hon vill bli operationssköterska och för att kunna bli det måste hon först bli sjuksköterska. När hon sökte till folkhögskolan var det i första hand för att förbättra sina betyg. När hon fått sitt omdöme från folkhögskolan kan hon söka in på tre olika sätt.

...eftersom jag har treårigt gymnasiebetyg, så kan jag söka på det och så om jag gör högskoleprovet så kan jag söka på det och så folkhögskolekvoten, så kan jag söka på...²¹³

Hon har alltid velat jobba inom vården men tyckte att hon var för ung att sätta sig på skolbänken som tjugoåring. Då var hon skoltrött och ville resa, festa och träffa kompisar. Nu känner hon mera som hon har gjort det, nu vill hon plugga och få klart med sina studier.

Luisa beskriver också i sin berättelse att det gått bra för hennes äldre bröder. En arbetar som fritidspedagog och en annan har en chefsposition inom ett företag. Hennes föräldrar bor i den stad där Luisa är uppvuxen. Mamman är förtidspensionär och Luisa tror att pappan har ett arbete, Hon har inte så mycket kontakt med honom.

Flera av Luisas vänner har också pluggat på folkhögskola och tycker att det är det bästa dom har gjort.

För att gymnasiet det är så stökigt, man är skoltrött och funderar på att hoppa av, om man valt rätt linje. Men sen folkhögskola, det känns lite grand som gymnasium fast det inte är det, det är på ens egna villkor för att du själv har valt att sätta dig på skolbänken igen.²¹⁴

²¹² Ibid.

²¹³ Ibid, s. 27.

²¹⁴ Ibid, s. 29.

Folkhögskolan är en plats på vägen. Luisa beskriver den som ett delmål. Nu har hon hunnit hit, nu får hon se om hon kommer till nästa delmål.

Berättelsernas förskjutningar

I detta avsnitt sammanfattas de tidigare läsningarna, samtidigt som tolkningen fördjupas genom att se närmare på de förskjutningar som finns i livsberättelserna. Hur gestaltas rörelsen i ett motsatspar? Vad händer när den ena polen upplöses?

Ett gemensamt kännetecken för de intervjuade är att de söker ett språk som kan hantera ett subjekt som befinner sig i ständig förändring. Deras sätt att skapa mening i sina berättelser utgår ifrån att språket är uppbyggt med en rad olika motsättningar som spelar med varandra på det ena eller andra sättet.

De tendenser till förskjutningar som finns i berättelserna säger oss något om övergången från ett modernt industrisamhälle till ett senmodernt kunskapssamhälle. Varken den ena eller andra polen i ett motsatspar kan längre ses som någon stabil enhet. Upplösandet av motsatsparets enheter blir allt tydligare. Detta är ett sätt för de unga vuxna att klara den ständiga förändring som de lever med idag.

Från folk till...

I Judiths livsberättelse finns det ett centralt motsatspar, *kollektiv – individ*. Ända sedan Judith upplever gemenskapen på villagatan och fram till idag sätter hon det kollektiva högt. Från gänget på gatan, skolklassen, scouterna, fältbiologerna, politiska grupper, boendekollektiv fram till kursen på folkhögskola. Här finns en tydlig linje i Judiths berättelse som handlar om gemenskap, samhörighet, solidaritet.

Märkligt nog är det på folkhögskolan som Judith upptäcker att det blivit för mycket av det kollektiva i hennes liv. Hon upptäcker att hon själv vill välja och att det finns begränsningar i den kollektiva livsformen. Kollektivet har varit hennes dominerande sätt att skapa mening i tillvaron. Det har gett henne den enhet med vilken hon skapat identitet. Judith har verkligen levt sig in i den kollektiva

diskursen, så långt att hon till slut har upplöst den och idag söker andra vägar.

Idag vill Judith fortsätta att vara en aktiv medborgare, men hon söker nya vägar för att politiskt påverka samhällsutvecklingen. Det passa henne inte att sitta på en massa möten, hon vill hellre göra konkreta insatser. Arbetet med kaffeimporten och med asylsökande ger det politiska arbetet ett ansikte.

Judith byter inte längre ut det ena kollektivet mot det andra, utan söker nu en ny lösning. På egen hand söker hon och lyckas med att få ett kontrakt på en lägenhet i en storstad. Tidigare har hon sökt in till socionomutbildningen i samma stad. Hon flyttar på egen hand till lägenheten innan hon vet att hon kom in på utbildningen. Det kollektiva finns kvar men är inte längre lika dominerande i berättelsen. Idag söker sig Judith allt mer från det kollektiva mot det individuella.

I Sannas livsberättelse möter vi en ung kvinna som kommer från ett arbetarhem. Själv beskriver hon det som att många som kommer från samma förhållanden som hon själv, har fått lära sig att "så här är det". Det gör att tillvaron blir uppdelad i svart eller vitt. På flera ställen i Sannas berättelse kan man se en strävan efter att uttrycka något som inte är så entydigt. Livet är "både-och", fyllt med nyanser och under ständig förändring.

Sökandet efter andra sätt att skapa mening och identitet, tar sig konkreta uttryck i Sannas förflyttningar. Hon reser från hemmet till ungdomsskolan, vidare till gymnasiet, därefter utomlands, så till universitet, vidare till folkhögskolan och så åter till universitetet. Hon förflyttar sig bokstavligen från det att hemmet har varit meningsbärande till att skapa mening på nya platser och i nya sammanhang. Under denna resa glömmar hon inte bort varifrån hon kommer. Ännu handlar detta sökande om att hon skapar ett liv och en text som rör sig mellan två poler, två enheter, borta och hem. Ju längre berättelsen varar, desto tydligare blir det att Sanna håller på att byta ut den ena polen mot den andra, hemma mot borta.

Folkhögskolan inverkar i denna process genom att Sanna här känner igen sig. De rötter av arbetarklass som hon upplevt under sin uppväxt, de möter hon i något annan gestalt på folkhögskolan. Folkbildningen påminner om hennes egen historia. Här möter hon en pedagogik som utgår från subjektiva erfarenheter, en muntlig kulturtradition som tar sin utgångspunkt i konkreta och praktiska färdigheter.

Historiskt sätt har folkbildningen startat som en motbild och ett alternativ till det etablerade samhället. I slutet på 1800-talet strävade de framväxande folkrörelserna efter att förändra social och ekonomisk orättvisa. Idag ser samhället annorlunda ut, folkrörelser och folkbildning har blivit en del av det etablerade samhället. I Sannas livsberättelse påminner folkbildningen om hennes uppväxt i ett arbetarhem. Folkbildningen står fortfarande för "det andra" men idag på ett något annorlunda sätt. Idag är folkbildning och folkhögskolor snarare en historisk än en nutida motbild.

För Sanna upprätthåller folkbildningen ett modernt sätt att skapa mening och identitet, uppbyggt kring att två enheter ställs mot varandra, där en av dessa prioriteras framför den andra.

Sannas livsberättelse ger en beskrivning av hur hon söker nya vägar, hur hon förflyttar sig från den ena platsen till den andra. Hennes egen rörelse gör att hon motsatsparen förflyttas. Hennes sätt att hitta lösningar är på väg bort från en modern diskurs.

Det folkbildningen borde kunna göra är att peka på illusionen av enhet i både det som är hemma och det som är borta. Ingen av dessa är enheter med vilken identitet, mening och kunskap kan garanteras. På så sätt upplöses också strävan efter växelverkan mellan polerna. Däremot kan det utvecklas en pedagogik och ett innehåll som utgår från att dekonstruera motsatsparets enheter och därigenom peka på en rörelse som kännetecknas av att det ena ersätts med det andra.

Sätter man in Judiths och Sannas berättelser i ett historiskt sammanhang, kan man se att begreppet folk-bildning består av två ord, "folk" pekar mot det kollektiva och gemensamma medan "bildning" hänvisar till det individuella och personliga. Folk kan antingen knytas till "demos" och hänvisar då till folkstyre eller till "ethnos" som syftar på det kulturella.²¹⁵

Oavsett vad man väljer att knyta "folk" till så har det kollektiva varit i fokus inom folkbildningen och till en början satts före individen. Efterhand har det blivit en uppluckring av denna motsättning men fortfarande finns det tydliga spår av den, spår som visar sig i prioritering av grupprocesser, konsensusdemokrati etc. Att både Judith och Sanna kände sig hemma på folkhögskolan var ingen tillfällighet. Mycket av det de mötte där stämde överens med vad som prioriterats i deras livsberättelser.

²¹⁵ Ove Korsgaard, "Kampen om folket" i Ove Korsgaard (red), *Poetisk demokrati*, s. 18-19.

Samtidigt var det på folkhögskolan som Judith upplevde en vändpunkt, det blev helt enkelt för mycket av det kollektiva. Uppdelningen mellan kollektiv – individ är inte längre lika given. En tilltagande individualisering har gjort att en förskjutning har ägt rum från kollektiv till individ.

Det folkbildningen kan göra är att se sig som en del av denna individualiseringsprocess och inte längre klamra sig fast vid kollektiva förebilder. Istället borde man peka på andra vägar till identitet, mening och kunskap. Vägar som upplöser enhetsträvan i det individuella och utvecklar en pedagogik och ett innehåll som gör att motsatsparen sätts i spel.

Från bildning till...

I Gunnars livsberättelse beskrivs två enheter som ställs mot varandra, *förnuftet och känsla*. När livet skall gestaltas rör sig texten mellan dessa båda motpoler, ibland sätts den ena främst, ibland den andra. I stora delar av Gunnars berättelse får folkbildningen en kompensande roll, musik och rollspel står som en motbild till simning och självdisciplin. Folkbildningen tycks inte medverka till att kunna bryta Gunnars sätt att skapa prioriteringar i sitt liv men det har ändå en betydande funktion genom att det påminner om något annat än det dominerande. Studieförbundets aktiviteter och pedagogik skiljer sig från det som Gunnar upplevt inom idrott och skola. De talar till en annan sida av hans liv och får därför också en stor betydelse i hans livsberättelse.

Berättelsen upprepar ett mönster där den ena eller andra motpolen ges företräde. Men Gunnar söker också kombinationer av de båda enheterna, han kan tänka sig utbilda sig inom idrottspsykologi. Det intressanta är hur dessa kombinationer kommer att se ut? Kommer han i fortsättningen att söka efter ett både-och, istället för ett antingen-eller? Eller kommer han att sätta motsättningarna i rörelse?

Gunnars livsberättelse är ett uttryck för hur identitet och mening har skapats i en modern tidsepok. Det görs genom att den ena av motpolens enheter sätts framför den andra. Vid olika tidpunkter uttrycks det brott i berättelsen, där pendeln slår över från den ena motpolen till den andra. Detta är något som också kännetecknar den kunskapsbildning som varit vanligt förekommande inom folkbildningen.

Inom folkbildningen har man utvecklat studieformer som strävat efter att skapa en öppen och demokratisk dialog mellan ledare och deltagare. Det har ansetts viktigt att bygga på deltagarnas egna livserfarenheter och att inte i förväg ha ett alltför styrt kursinnehåll. Det kanske tydligaste exemplet på detta är studiecirkeln, där vägen till kunskap bygger på att det skapas en demokratisk process mellan ledare, deltagare och studiematerial.

Inom folkbildningsforskningen har bildningsbegreppet utvecklats som ett sätt att förstå växelverkan mellan subjekt och objekt i detta slag av kunskapsbildning. Begreppet utgår ifrån att det finns en verklighet som kännetecknas av att den bygger på motsägelser. För människan gäller det därför att utveckla en förmåga som hanterar och gestaltar denna motsägelsefulla verklighet. Det gäller att skapa en individuell enhet som kan ”hålla ihop” en yttre kaotisk verklighet, fylld av motsättningar.²¹⁶

En sådan väg till identitet och mening leder snarare till blockeringar än till öppningar. Tydligast syns detta i språket. När man skall beskriva växelverkan blir det lätt till fastlåsta motsatspar, där den enda utvägen består i att skapa en pendel som rör sig fram och tillbaka. Strävan efter att skapa ett enhetligt subjekt leder till att språket förblir stängt.

Det som glöms bort är den skillnad som skapar kommunikation, men en ofullständig sådan, full med felsägningar, förskjutningar, etc. Att så sker beror på att det inom bildningstraditionen finns en prioritering av förnuftet. Med hjälp av förnuftet ansåg upplysningstidens tänkare att människan för första gången i historien skulle lära sig att behärska förhållandet till sig själv och till naturen samt att kontrollera den andre.²¹⁷

Denna tradition har förts vidare inom svensk folkbildning och utvecklat en strävan efter att med förnuftets hjälp skapa identitet, mening och kunskap.

Det är något liknande som vi ser i Gunnars beskrivning. Han sätter förnuftet främst och försöker utifrån en sådan position att skapa en växelverkan mellan förnuft och känsla. Det är tydligt att han söker en egen identitet men sättet han gör det på för snarare till blockeringar än till öppningar.

Det folkbildningen i framtiden borde göra är att peka på illusionen av enhet i motsatsparen. Ingen av polerna i motsatsparet folkbildningen kan stå för den enhet med vilken identitet, mening

²¹⁶ Bildningsbegreppet beskrivs mera utförligt i kapitel 2.

²¹⁷ Hans-Jürgen Schanz, *Selvfølgeligheder*.

och kunskap kan garanteras. Inte heller är det fruktbart att skapa en växelverkan mellan polerna inom samma enhet. Däremot behöver det utvecklas en pedagogik och ett innehåll som utgår från att dekonstruera motsatsparets enheter och därigenom peka på en rörelse som kännetecknas av att motsättningarna sätts i spel. En sådan pedagogik lyfter fram det ofullständigas betydelse.

Från språk till...

Det finns en intressant iakttagelse i Sannas livsberättelse kring detta med att hon söker nya språk. Hon lär sig läsa sent, hon får en diagnos om att vara dyslektiker och hon har stora problem med engelskan. Ändå drivs hon till att lära sig nya språk, hon bor sju månader i Italien, arbetar i England och på folkhögskolan väljer hon att lära sig spanska. Språket blir en nyckel till nya världar. Med språkets hjälp kan hon sätta ord på tidigare erfarenheter och nya möjligheter.

Språket blir en väg till att skapa ny mening och identitet. I livsberättelsen beskriver Sanna hur hon lärt sig att röra sig mellan olika språk. Något som möjliggjorts av hennes rörelse mellan olika platser; hemmet, universitetet och folkhögskolan.

Den egna rörelsen i hennes eget liv medverkar till att hon lättare kan komma att ersätta det ena med det andra. Motsatsparen i språket kommer lättare i rörelse om man själv förflyttar sig mellan olika språk men också mellan talat och skrivet språk. De problem som hon har som dyslektiker har gjort att det uppstått brott i hennes eget språk, brott som delat upp hennes värld i dualiteter. Det är denna uppdelning som Sanna strävar efter att ta sig förbi.

Ett historiskt perspektiv på denna problematik kan man få genom att se hur läsning och studier av skönlitteratur var något som fanns med inom svensk folkbildning redan i början av 1900-talet. Denna inriktning mot det skrivna ordet fick sin fortsättning i studier av bokföreläsning, föreningskunskap, nationalekonomi etc. Kopplat till det skrivna ordet sågs utbildning som ett medel för att nå egna mål. Kunskap blev ett viktigt instrument för att nå inflytande i samhället och kom att präglas av en instrumentell syn, inriktad på nytta och planmässighet.

Detta innebar att man inom svensk folkbildning tidigt kom att lägga vikt vid intellektuella och bokliga studier. Det skrivna ordet

kom att prioriteras. Biblioteket blir tidigt en symbol för kunskapsbildning på svenska folkhögskolor.²¹⁸

I Danmark var det tvärtom, här prioriterades det talade ordet inte bara av folkhögskolans grundare N F S Grundtvig utan av hela den framväxande danska folkbildningen. Istället för biblioteket blir det talarstolen som ges en symbolisk laddning. Föreläsningar, samtal och inte minst sången får tidigt en central roll på danska folkhögskolor.

Moderna samhällen och kulturer kännetecknas av att det ofta blir ett av två motsatspar som prioriteras. Inom svensk folkbildning och kultur har man satt det skrivna före det talade.

Uppdelningen mellan skrivet och talat språk har medverkat till att upprätthålla ett särskilt sätt att skapa mening och identitet. Därför blir språket så viktigt för dagens unga vuxna. Med språkets hjälp kan de sätta motsatspar i rörelse. För att detta skall lyckas räcker det inte att bara använda sig av antingen talat eller skrivet språk. Det gäller att uppöva en förmåga att spela med språkets motsatspar, såväl med talet som med skriften.

Språket anses ofta vara nyckeln till det som utspelar sig inom en kultur. Den som inte behärskar dessa koder upplever sig som en främling. Men det finns samtidigt en annan sida med att ha språkliga problem. För den som har svårt med att stava eller läsa visar sig språket lättare som en illusion. Sprickan i språket, den som pekar på språkets dubbelhet, blir synlig för den som inte fullt ut behärskar illusionen.

I Luisas livsberättelse blir klyftan i språket tydlig, mellan hur ett ord uttalas och vad som menas. Den synliggörs för henne när hon rör sig mellan olika grupper. I Judiths livsberättelse blir också dubbelheten tydlig, dualiteten ger sig till känna. Genom att upptäcka att det är en illusion kan man också se att den upprepande skillnaden kan lösas på andra sätt. Det är inte nödvändigt att hålla sig inom en och samma enhet, utan det ena kan också ersättas med det andra.

Är detta något som återfinns på dagens folkhögskolor? Är folkhögskolan inriktat mot att konstruera modern kunskapsbildning eller visar den på nya möjligheter att sätta motsatspar i rörelse?

Det folkbildningen borde kunna göra är att peka på illusionen av enhet i både skriften och rösten. Ingen av dessa är en enhet med

²¹⁸ Bosse Bergstedt, "Rösten och tecknet" i Hanne Sanders, Ole Vind (red) *Grundtvig nyckeln till det danska?*, Göteborg/Stockholm: Makadam, 2003.

vilken identitet, mening och kunskap kan garanteras. Däremot kan det utvecklas en pedagogik och ett innehåll som utgår från att dekonstruera motsatsparets enheter och därigenom peka på förändring. En sådan rörelse skapas när man blir uppmärksam på det ofullständiga i en text, något som också kan få oss att se annorlunda på våra egna liv.

Från kultur till...

Det blir allt vanligare i det senmoderna samhället att flytta från ett land till ett annat. I flera av livsberättelserna är detta ett huvudtema. För att utvidga förståelsen av denna problematik beskrivs här exempel från två livsberättelser. Två av de intervjuade, Luisa och Martha, har flyttat från Chile till Sverige.

Som vi tidigare har sett så handlar Luisas livsberättelse till stor del om att ta sig från ett land till ett annat. Hennes motsatspar rör sig mellan *Chile – Sverige*.

I berättelsen återkommer Luisa flera gånger till det positiva att växa upp med många svenskar runt omkring sig. Hon tycker det har varit bra att hennes föräldrar har valt att "ta seden dit dom kommer" och släppt lite på sin egen kultur. Luisa berättar att hon aldrig har haft hemspråksundervisning, det räckte med den spanska som man talade hemma. Idag pratar hon spanska med sina föräldrar och svenska med sina syskon.

Vi har också sett hur Luisa beskriver sig själv som väldigt mål-inriktad. Hon vill bli operationssköterska och för att kunna bli det måste hon först bli sjuksköterska. När hon sökte till folkhögskolan var det i första hand för att förbättra sina betyg. När hon fått sitt omdöme från folkhögskolan kan hon söka in på tre olika sätt. Hennes mål är att förbättra sina betyg så att hon kan utbilda sig till sjuksköterska och därefter till operationssköterska.

De både folkhögskolor som Luisa gått på, har inte direkt inneburit några vändpunkter i hennes liv. Förflyttningen från chilensk till svensk kultur hade genomförts redan innan hon kom till folkhögskolan. Folkhögskolan har bekräftat för henne att hon är på rätt väg. Den har gett henne stöd och stärkt henne när det gäller hennes egna mål. Luisa har känt sig hemma på folkhögskolemiljön. Känslan av att tillhöra en gemenskap och vara en del av ett kollektiv är viktigt för Luisa. Samtidigt går hon sin egen väg, målet är i första

hand att förbättra sina betyg så att hon kan komma in på den utbildning som hon själv vill.

Martha har på samma sätt som Luisa flyttat från Chile till Sverige. Men livsberättelsen är annorlunda. Martha bodde i Chile till hon var sju år. Hon har en hel del minnen från den tiden. Hennes pappa flyttade före till Sverige och Martha kommer ihåg att det första året i skolan var rätt jobbigt. Hennes pappa var politiskt aktiv och var tvungen att fly från Chile. En äldre bror hjälpte honom till Sverige.

När familjen kom till Sverige hade de inget uppehållstillstånd. Till en början trodde man inte att det var några problem och Martha började i andra klass. Senare visade det sig att man skulle bli utvisad. Polisen kom och hämtade familjen och körde dem till en flyktingförläggning. Pappan sattes i fängelse och under tre veckor upplevde Martha många uppslitande händelser, hon och hennes bror togs till en barnpsykolog, hon flyttade hela tiden runt till olika ställen. Hela utlämningssaken togs upp i tidningar, radio och tv. Pappan hungerstrejkade, Martha skrev ett brev till sin lärare och klasskamrater, rektor på skolan skickade brevet vidare. Det blev demonstrationer och namninsamlingar. Till slut släpptes Marthas pappa och familjen fick stanna i Sverige.

Martha började gå i en svensk skola i en förort till en storstad. Sedan dess har hon bott i samma förort fram tills idag. I skolan fick hon gå i en vanlig klass men för att lära sig svenska fick hon parallellt gå i en särskild grupp för invandrare. Martha gick i samma klass upp till nian. Hon tyckte att hon lärde sig mycket även om hon inte var en av de duktigaste.

På ett helt annat sätt än Luisas livshistoria rör sig Marthas berättelse om de problem som familjen haft sedan de kom till Sverige. För hennes mamma var det särskilt svårt. Hon vågade inte gå ut och vägrade att bo i Sverige. Hon ville bara åka tillbaka till Chile. Marthas pappa hade sagt att de bara skulle bo fem år i Sverige tills situationen blivit en annan i Chile. Men det har inte blivit bättre och han skulle ha svårt att få ett arbete där idag. Marthas mamma kände sig lurad, mår dåligt och fick gå till läkare. Det hela blev inte bättre av att Marthas mormor kom på besök till Sverige och försökte få familjen att flytta tillbaka till Chile. Ett brott i berättelsen uppstår den dagen då Marthas mormor åker tillbaka till Chile. Då satt sig hela familjen ned och grät och kommer fram till att man inte kan åka tillbaka.

Idag har Marthas mamma börjat arbeta och Martha beskriver henne som mera självständig. Idag kan hon säga att hon känner sig trygg i Sverige, fast det tog väldigt lång tid.

Alla de här händelserna hände medan Martha gick på låg- och mellanstadiet. På högstadiet började Martha att släppa loss och var inte längre den här snälla tjejen. Hon började röka och intressera sig mera för killar än skolan, främst var det chilenska ungdomar som hon träffade.

På liknande sätt som Luisa, pratade Martha svenska i skolan. De chilenska ungdomar, som hon träffade nu, pratade spanska hela tiden. Det gjorde att hon kände sig lite utanför, hon förstod inte riktigt alla skämtet eller slangorden. Ändå beskriver hon det som om hon kom in i gänget, ”de var ju ändå samma landsmänniskor”. När hon umgicks med dem mötte hon för första gången rasismproblem, ”det var det här med svenskar att man inte skulle prata med dom och att dom var nördar och töntar och mesiga och sådana här grejer”.

Martha hade svårt att ta det till sig, hon lyssnade mest. Hon hade lärt sig mycket när familjen skulle utvisas, då var många från andra länder och många svenskar som hjälpt dem. Martha beskriver hur hon lyckades få sina kompisar att acceptera andra kulturer, hon pratade med alla andra och då slappnade hennes kompisar av.

I slutet på nian, upplevde Martha, kom den här ångesten att hon skulle välja till gymnasiet. Nu var hon tvungen att vakna upp och börja plugga på riktigt. Martha hade länge haft problem med matten. Hon hamnade i individuella programmet och där gick hon i ett år för att preparera sig för gymnasiet. Därefter valde hon handels och administration. Till en början gick det bra men efter ett halvt år blev det för tungt. Martha fick anorexi. Under andra året fick Martha sluta och i stället gå en preparandkurs. Ett av hennes stora problem hade varit matten.

Under ett besök hos studievägledaren fick hon första gången höra talas om folkhögskolan. Hon sökte till en folkhögskola i en annan förort och kom in på en allmän linje. Nu fick hon verkligen lära sig matte genom att börja om helt från början med de grundläggande kunskaperna. Hon stärktes av det sociala och blev motiverad att fortsätta studera. Fortsatte vidare med allmän fortsättningskurs och därefter en kurs med estetisk inriktning.

Martha lyckas inte på samma sätt som Luisa att lösa upp motsättningen mellan Chile – Sverige, problematiken följer henne. Något gör att den hakar sig fast, att hon får svårt att komma vidare.

Matematiken växer till ett stort hinder som hon har svårt att ta sig förbi. Folkhögskolan bryter detta mönster och stärker hennes självförtroende, ”här var det jag som räknades”. Här får hon prata med lärarna och andra fick hjälpa henne, något som hon inte upplevt på gymnasiet.

Den sista terminen har Martha fått gå om eftersom hon varit sjuk och borta en del. Under tiden som hon gått på folkhögskola har hon bott kvar hemma hos sina föräldrar. Nu kommer hon snart att bli mamma. Hon och hennes pojkvän söker efter en lägenhet. Själv vill hon gärna bo kvar i samma förort men pojkvännen tycker det inte är något bra ställe att bo på. Därefter vill hon arbeta ett tag:

...nu har jag bara känt att jag har pluggat och pluggat och pluggat, jag måste ge det lite nytta också och hjälpa samhället och betala skatt och så, så att jag inte känner mig utanför...²¹⁹

I framtiden vill Martha helst arbeta med barn som behöver hjälp, hon kan tänka sig bli någon slags specialist, barnpsykologi eller barnterapeut eller något arbete där hon hjälper handikappade.

Martas berättelse stannar länge vid särskilda händelser i hennes liv, texten stoppar upp, det saknas den rörelse som fanns i Luisas livshistoria. Pendeln slår mera fram och tillbaka i Marthas berättelse, vilket gör att motsatsparen får svårt att sättas i spel.

Tematisk tolkning

Efter att ha presenterat samtliga deltagare och gjort en dekonstruktiv läsning av utvalda berättelser skall vi nu gå vidare till den tematiska tolkningen. Här har vi strävat efter att hitta viktiga teman som uttrycks i intervjuerna. Vi har också i den tematiska tolkningen lagt vikt vid textens kontextuellt sammanhang. Vad befinner sig de unga vuxna i för situation? Vilken inverkan har deras ålder och generationstillhörighet? Vad kan sägas om den samhällsutveckling som utgör en ram för dessa livshistorier?

Förutom det kontextuella har vi lagt vikt vid teman som ansluter till folkbildningen. På vilket sätt har folkbildningens betydelse gestaltats i berättelserna? Vad har dessa studier inneburit för de unga vuxnas liv och utveckling? Hur har det påverkat deras identitets-, menings- och kunskapsbildning?

²¹⁹ Martha, s. 32.

Ett viktigt inslag i tolkningen har varit att se närmare på hur berättelsen kring det egna livet är relaterad till synen på folkbildning. Vilka kopplingar finns det mellan berättelsen om det egna livet och synen på folkbildning?

En utgångspunkt för tolkningen är att sättet att skapa mening och förståelse om det egna livet på ett eller annat sätt är relaterat till det egna lärandet. Kunskapsbildning är inget frångått, utan nära sammanvävt med egna erfarenheter och upplevelser. Just här finns en av de narrativa intervjuernas största tillgångar, berättelsen synliggör hur det egna livet blir en del av de kunskapsprocesser som människan befinner sig i. Kunskap och liv hålls inte åtskilda utan flätas samman.

Folkbildningens betydelse

Deltagarnas syfte med studierna

Att man sökt sig till studieförbund eller folkhögskola varierar bland de intervjuade. Några menar att de haft som målsättning att komplettera och förbättra sina betyg från grundskola och gymnasium. Andra har varit mera inriktade på personlig utveckling, odling av ett fritidsintresse, social samvaro eller strävat efter att göra en politisk samhällsinsats. Bland de intervjuade finns det också sådana som deltagit i folkbildningsaktiviteter för att direkt skaffa sig ett yrke.

Gymnasisten Juan, som lärde sig spanska i studiecirklar på fritiden, gjorde det för att komplettera sin gymnasieutbildning och för att efter gymnasiet kunna börja studera internationell ekonomi:

Ett fel jag gjorde under grundskoletiden, eftersom jag är från Colombia, så pratar man spanska där, så var det så löjligt, att jag var tillsammans med en tjej och så valde hon franska och så tog jag det också. Då sa mamma: 'Du skulle ta spanska'. 'Nej', men hon ville inte påverka mig för mycket, så tog jag aldrig spanska där. Och sen i högstadiet hade jag franska och vi hade en jätte dålig lärare, så jag sket i det, gjorde aldrig läxorna, ingenting. Klarade inte kursen. Och sen när jag skulle börja på gymnasiet igen, så behövde jag skärpa mig. Men det var för sent. Jag hade inte lärt mig det jag behövde. Och då ångrade jag mig att jag inte tog spanska i stället från början, som jag tyckte var så roligt, så jag hoppade av från franskan på gymnasiet. För att jag skulle ta spanska. Men sen när jag skulle ta spanska, så sa dom: 'Du kan inte ta spanska, för du har redan väntat ett år för länge'. Då sa jag: 'Men jag

skall ändå kunna spanska'. 'Ja, då får du väl gå till någon vuxenskola eller någonting'. Då gjorde jag det.²²⁰

Luisa hade också sedan länge varit klar över vad hon skulle använda sina studier till. Hon ville bli operationssköterska. Hon trivdes med folkhögskolan och visste att ett bra omdöme skulle öka hennes möjligheter att uppnå sitt mål. För Luisa var folkhögskolan helt enkelt ett led i hennes arbete med att förverkliga sitt yrkesprojekt:

Min bror sa det häromdan, du är så målinriktad, det finns inget, tänk om du misslyckas då, tänk om du inte når det. Nej, det finns inget misslyckande utan jag får ta den tid det tar men jag ska. Sen får man ju se, det är som han sa tänk om man misslyckas, då får man ju ta ställning till det då. Men förhoppningsvis går det bra.²²¹

Judith hade däremot inga förväntningar om betyg eller yrke när hon sökte sig till sin folkhögskolekurs. Hon ville resa på egen hand, lära känna en annan kultur och göra en politisk insats:

Alltså mina förväntningar var just att jag skulle, jag kände att jag vill resa och jag ville se så alltså att jag klarade det, att jag kunde åka själv liksom eller själv och själv eller så utan. Det var ju organiserat men att jag ville åka iväg utan att jag kände att jag måste stanna för min pojkväs skull. Plus jag hade ju en massa förväntningar att göra någon nytta och liksom och lära mig spanska och massa grejor liksom.²²²

Stina sökte sig till folkhögskolan av flera skäl:

I: ...och, ja, vad var det som föranledde dig att skriva in dig där i [...], påbörja dina folkhögskolestudier?

S: Ja, det var väl lite olika anledningar.

I. Du berättade att din mammaledighet höll på att ta slut...

S: Ta slut ja... och så kändes det som 'Nu måste jag ta tag i mina studier'... för jag kände det att jag ville ju inte börja springvicka igen... det är ju det som finns, men då tänkte jag 'Då måste jag börja plugga. Vad skall jag plugga då? Jag har ju bara tvåårigt. Jag kanske måste få upp det till treårigt' och då vart det som 'Skall jag ta Komvux. Nej, det går för fort och det blir bara korvstoppning.' Och för mig är det kanske så att jag kan få in det där, men det går så fort ut. Det kändes som jag ville ha något mera varaktigt, som tar det på min nivå... i stället för ett, ta det på två och då var det jätte bra att

²²⁰ Juan, s. 2, 3.

²²¹ Luisa, s. 27–28.

²²² Luisa, s. 39.

[...] eller folkhögskola har den möjligheten, det sättet att man tar det p... långsam takt... i sin egen...²²³

De mest framträdande skälen var att hon inte ville jobba som barnskötare sedan hon fått ett eget barn och att hon ville vidareutbilda sig och för att göra det behövde hon förbättra sina kunskaper och bygga på sin tvååriga till en treårig gymnasiekompetens.

Jack skrev in sig för att han behövde komma ifrån ett jobb som han vantrivdes med och inte såg någon framtid i. Han skrev också in sig för att måhända också få en yrkesutbildning inom det utbildningsområde, som han utbildade sig inom redan i gymnasieskolan.

Anders och Valbone såg den särskilda satsningen på lokal idrottsledarutbildning för arbetslösa ungdomar som ett sätt att bryta sin arbetslöshet och lära sig lite ledarskap.

Första gången som Gabby sökte sig till folkhögskolan var det för att göra något helt annat än det hon sysslade med i sina studier inom medieprogrammet i gymnasieskolan; lära sig mera om U-landsproblematiken i och resa till Afrika. Andra gången var det för att hon kommit på att hon verkligen ville bli journalist och såg journalistutbildningen inom folkhögskolan som ett alternativt sätt att skaffa sig den kompetens hon inte kunde skaffa sig i journalisthögskolan eftersom hon inte hade tillräckligt höga betyg för att komma in.

Det är tydligt att de unga vuxna i allmänhet vet vad de själva vill, vare sig det gäller att skaffa sig bättre betyg eller att lära känna en annan kultur eller finna andrum i en arbetssituation som upplevs ohållbar. De vill lära sig det de själva vill, sådant som kan ha betydelse för de livsmål som de just för tillfället har i sikte.

Den första kontakten

Det finns inget entydigt svar på frågan hur de intervjuade har kommit i kontakt med folkbildningen. Några har hört en kompis berätta om hur bra det är på folkhögskola, andra har fått kontakt genom studievägledare, arbetsförmedling, annons eller på en utbildningsmessa. Vanligt är att man tidigare känt någon bekant eller släkting som på ett eller annat sätt har erfarenhet av folkhögskola eller studieförbund.

²²³ Stina, 2002, s. 18.

Ellen såg en lapp om en kurs hos ett studieförbund när hon hade jobb som vikarierande förskollärare på en montessorieförskola. Anders och Valbone fick kontakten via arbetsförmedlingen, de berättade om en idrottsledarutbildning som bedrevs i samarbete mellan länsarbetsnämnden och två studieförbund.

Marta kom i kontakt med folkhögskolan under ett besök hos studievägledaren. Luisa fick kontakt med folkhögskolan på en vuxenutbildningsmessa.

Det är inte alltid som kontakten med folkbildningen fungerar helt bra. Jack sökte in till fritidsledarlinjen på en folkhögskola som låg på överkomligt avstånd från var han bodde och jobbade. Men han fick konstigt nog inte något svar på sin ansökan. Ett år senare gör han ett nytt försök, men inte heller denna gång fick han något svar. Då tog Jack själv kontakt med folkhögskolan. Det visar sig då att de av hans ansökningshandlingar inte hade kunnat utläsa att han var behörig att antas. Folkhögskolan hade missuppfattat innehållet i hans praktik. När detta var avklarat kallades han till antagningsintervju och kom senare också in på utbildningen.

Skillnader i arbetssätt

Ett tema som återkommer i flera intervjuer är skillnaderna mellan arbetssätten i grundskolan, gymnasiet, komvux och högskolan å ena sidan och folkbildningen å andra sidan. Stina beskriver hur hon redan i lågstadiet fick ångest för att stå framför klassen och redovisa. Hon beskriver också hur detta förvärrades i gymnasieskolan. När hon fick höra att det var högt tempo på Komvux, så förstod hon att det inte var något för henne.

... och det kändes som Komvux, Komvux det går inte, jag har hört att det är så jäkla högt tempo, nå...då tänkte jag, vad skall jag göra...och då kände jag, nu skall jag börja redovisa, gud va jobbigt.²²⁴

I folkhögskolan var det annorlunda:

I: ...nej... så... om man... nu tänker på det här med... alltså vad dina folkhögskolestudier har inneburit för dig, du har också berättat om den utbildning som du länkade in på... om man nu tänker så här på vad folkbildningen har för betydelse för unga vuxna människor i allmänhet... vad betyder den för ungas möjligheter att fortsätta utvecklas... så där...

²²⁴ Ibid, s. 11.

S: Det här borde ju egentligen fler ungdomar göra. Helst när man är osäker att veta vad man skall syssla med. Det skall alltid stressas. Det skall gå fort. Jag, menar man tar kanske beslut, som man inte riktigt... 'är det, det här jag vill', så det är ju ett väldigt bra sätt att eller vad skall man säga, form, som jag tycker att egentligen ännu fler borde prova på för att kunna få fram...

I: ...är det just att komma till klarhet över vad man vill...

S: ...jo...

I: ... och vem man är och vad man kan... det är folkhögskolan... den är bra på att lyfta fram det...

S: ... unik på det sättet. Ja. Att dom ser på... ja, varje människa...

I: ... och det är någonting som du menar är något väldigt grundläggande...

S: Ja...

I: ... att när den här självkänslan infinner sig...

S: Man glömmet ju bort. Det är som att det skall gå så fort. det skall bara pluggas och det skall gå fort. Och man hinner kanske inte känna efter... man hoppar på någonting, som man kanske inte riktigt vet. Där får man som liksom välja in i... så det...²²⁵

Sättet varpå arbetet i folkhögskolan är organiserat ger, som Stina beskriver det, således utrymmet för eftertanke.

Juan jämför språkundervisningen i ungdomsgymnasiet med den han fått inom studieförbundet:

I: ...Du har också berättat att du kom i, att det är lite annorlunda att gå där än att gå i skolan.

J: Ja, det är helt annorlunda.

I: Dom som är där, deltagarna är, alla är äldre än dig och de äldsta är bortemot femtio år. Vad var det liksom första intrycket du fick vid första studiecirkelsträffen? Vad var ditt första intryck?

J: Så fort jag hade gått innanför dörren så var det människor av helt olika bakgrunder och olika åldrar.

I: Hmm.

J: Det var mitt första intryck. Sen när vi började tänkte jag inte på det. Det är inget problem med det. Jag tyckte det mer var kul, så det var väl det. Eftersom jag hela tiden går i skolan så är de alla i min ålder. Men här var det helt skilda.

I: Det är en stor skillnad från att gå i skolan då. Ähmm, ja, när det gäller sättet varpå man studerar språk i [studieförbundet] hur är det i förhållande till sättet varpå man studerar språk i gymnasieskolan.

J: Det är mycket, eftersom man går dit för sin egen skull, betalar själv och sånt. Dom blir ju inte sura om man inte gör läxorna. I skolan kan man få värsta utskällningen. Men här liksom: 'Har du gjort

²²⁵ Ibid, s. 31.

läxorna? Nej. Men då så'. Det är mycket snällare. Nu menar jag inte att man skall skita i det. Det gör jag inte heller. Det är mycket trevligare så. Det är mera som i utlandet. Det är mera prata. Det är inte så mycket skriva. Jag har varit på spanska lektioner, för min flickvän läste det. Då var jag på hennes lektioner för att kolla skillnaden just mellan där jag läste och hon läste. Och jag tyckte att där jag läste var mycket bättre. Plus att, jag vet inte om det är så alltid, men där vi går där är vi inte så många. Vi är sex, sju stycken i ett sånt här rum. Ibland är vi kanske fyra. Och då är det så mycket lättare att lära sig. För du kan fråga direkt när det är någonting som du inte förstår. Du får läsa mycket. Vi skall läsa varje gång. Då får du kanske läsa fem gånger per termin.

I: Det är en mindre grupp. Det är mer fokusering på...

J: Talet.

I: ...på pratet.

J: Det är ju ändå det man vill göra först. Sen att kunna skriva det är väl en annan sak. Tycker jag i varje fall, som vill lära mig prata.

I: Ja.

J: Plus att lärarna dom brukar alltid ha spanska som sitt, i alla fall där vi går, har ju spanska som sitt modersmål. Vi har två eller tre stycken från Peru och Argentina och sånt. Och det tycker jag är mycket bättre, för dom kan, även sån spanska som inte står i böcker. Dom kan ge såna: 'Vi brukar säga så här. Man kan också säga så här'. Har du en fråga så kan dom den direkt. För det är deras modersmål varit att rekommendera till gymnasieskolor, att försöka värva sådana som har det som modersmål. För det hade varit mycket bättre. Om man liksom får höra hur det ska låta i stället ör att få höra som 'svengelska'. En svensk som försöker prata spanska. Det kan aldrig bli likadant.

I: Nej, nej.

J: det är mycket skönare at höra på henne.

I: Och sen är det, det här, kraven är annorlunda i gymnasieskolan där behöver man...

J: Ja, där har man ju betygen [...] Det är mycket mer presterat: Ta dom, så kan dom det. Och det är mycket bra.

I: Så det, de har en annan förtrogenhet med språket, än...

J: Ja, dom kan ju det perfekt.

I: Bättre än lärarna i skolan.

J: Ja, det hade nästan här sidorna. Läs igenom. Och du ska kunna dom. Annars får du inte bra betyg. Där på [studieförbundet] är det mer att du skall fatta det.²²⁶

Luisa beskriver i sin berättelse hur hon provat på både Komvux och folkhögskola. På Komvux var det mera självständiga studier, det

²²⁶ Juan, s. 6, 7.

blev ingen klasskänsla. Luisa berättar hur hon fick göra allting hemma utan stöd från lärare. Det var dessutom stora klasser på Komvux, upp till 35 elever på en lärare. När hon skulle välja mellan Komvux och folkhögskola var valet enkelt.

Jag hade pluggat på Komvux också, fast jag tyckte det var speciellt självständigt och man fick ingen klasskänsla och jag har ju pluggat på folkhögskola förut och jag trivdes, så då jag kände ja, då söker vi väl det.²²⁷

För Martha var Komvux också ett alternativ men hon förstod snabbt att det inte var en realistisk möjlighet, det skulle innebära något som liknande gymnasiet.

... för sen sa dom att det fanns den här möjligheten med Komvux men nej, det är lika fort, det är samma sak, dom hjälper inte dig, det är samma sak, du går dit bara för att du vet att någon finns och så står du där men gör allting själv.²²⁸

Fredrik nämner också Komvux i sin berättelse. Han kunde själv tänka sig att gå på Komvux och säkert skulle han klarat det men han orkar inte med att gå på Komvux i fyra år för att läsa upp alla ämnen. Då var folkhögskolan ett betydligt bättre alternativ. Han tror han själv skulle ha klarat studierna på Komvux men tror inte att flera av hans studiekamrater skulle ha gjort det. Om inte folkhögskolan fanns skulle det inte finnas något alternativ för dem.

Jag skulle gått på Komvux, i vilket fall som helst, men det finns andra som kanske inte skulle gjort det skulle gått ut och ställt till djävulskap i samhället. Dom skulle ha kostat så otroligt mycket mer än vad det gör att gå ett år på folkhögskola.²²⁹

Fredrik ser med andra ord folkhögskolan som ett ställe där man möter de vuxna i den situation de befinner sig utbildningsmässigt sett; där man har större möjligheter att utgå från de vuxnas personliga belägenhet och förhandenvarande kunskaps- och färdighetsutvecklingsbehov.

Gabby, som när hon påbörjade sin journalistutbildning i folkhögskolan bland annat hade en tidigare folkhögskolekurs och tre terminers universitetsstudier bakom sig, förklarade att hon tyckte studiearbetssättet i folkhögskolan i allmänhet är mycket bättre än "tentaplugget" vid universitetet:

²²⁷ Luisa, s. 10.

²²⁸ Martha, s. 36.

²²⁹ Fredrik, s. 36.

... universitetet, att läsa såna här kurser, det är ju helt värdelöst. För man glider ju bara omkring i tre veckor och sen så plötsligt inser man 'Helvete. Jag har ju en tenta här och två veckor.', och så läser man hysteriskt kanske i en och en halv vecka. Och så skriver man tentan och så klarar man den och så bara 'Puushu...', så går man omkring och slappar igen i tre veckor igen och så kommer man på det där 'Oj, oj, oj tenta!', så att det, själva studiesättet, det passar inte mej överhuvudtaget. Det är helt värdelöst.²³⁰

- - -

Veckoprojekt är otroligt bra. Det är en helt fantastisk form, att man har ett tema och en vecka, så kör man – Vad skall jag ta för exempel då? – ja, ena veckan så håller vi på med att skriva reportage, andra veckan så håller man på med radio till exempel, tredje veckan håller man på och fotograferar, vilket gör att det blir väldigt intensivt och man lär sig väldigt mycket och sen i slutet på veckan eller man ser alltid konkreta resultat av det man gör. Man skriver dom här reportagen och sen så på slutet så läser man allas reportage och man pratar om dom, sen är det klart och så går man över till nästa grej. Och det sättet att jobba på – tycker jag – är helt suveränt. Det har varit skitbra, just veckovis.²³¹

Men det hindrar inte henne från att tycka att det ibland blev lite för mycket av "learning by doing" vid folkhögskolan.²³²

Socialt liv och samvaro

Folkhögskola och studieförbund beskrivs ofta av de intervjuade som sociala och trygga skolformer. Här har man tid att ta sig an de studerade.

Luisa har erfarenhet av två folkhögskolor, en internat- och en externatskola. Hon trivdes bra med den sociala tillvaron på båda skolorna. Internatskolan låg på en ö och Luisa fick bra kontakt med öborna, bl.a. hade de gemensamma fester. Det var en helt ny upplevelse för henne, att bo tillsammans och att gå i skola tillsammans. Hon tyckte det var väldigt speciellt och annorlunda.

En annorlunda upplevelse var det när Luisa började på en dag-folkhögskola. Här fanns det inget internat och det beskriver Luisa som lite tråkigt. Ändå tyckte hon att det kändes skönt för då blir det mera som en skola som man går i och så har man ett privatliv vid sidan om. I Luisas klass umgicks man mycket och frågade

²³⁰ Gabby, s. 18.

²³¹ Gabby, s. 36.

²³² Se porträtteringen av Gabby, som gavs tidigare i kapitlet.

varandra vad man skall hitta på under helgerna. I och med att Luisa nyligen hade flyttat till storstaden så har folkhögskolan varit ett bra sätt att få kontakt och lära känna en bredare vänskapskrets.

Gabby beskrev livet i folkhögskolan som en parallell livsform till livet i övrigt:

I: Hur var det att bo på folkhögskola?

G: Ja, att bo på folkhögskola, det är ju väldigt speciellt alltså, det blir ju väldigt intimt med dom man bor ihop med, alltså att man går i skola tillsammans och man bor ihop och man umgås dygnet runt, så att det här livet utanför skolan eller på skolan, man lever ju i en liten bubbla, det känns liksom att det inte är det verkliga livet fast det kanske är flera gånger bättre, men det har inte med verkligheten att göra. Och sen så då när man åker hem på helgerna och skall leva utanför den här bubblan [skrattar], så kan man få en massa nya problem, som man inte trodde att man skulle få, eller att det känns som om man lever i olika världar. Därför att på skolan har man sina vänner, den är en vardags...

I: Rutin?

G: Ja, precis och man har, livet funkar på ett visst sätt och sen så helt plötsligt så skall man tillbaka till [...] och övriga världen och där kan det ju bli några riktiga krockar...

I: Kan du ge nått exempel?

G: Ja, därför att ens vänner och ens närmaste här har ju ingen aning om vad som händer uppe på skolan. De vet ju inte vem man umgås med eller hur stämningen é eller såna där saker. Och på nått vis kan man inte visa dom det heller, för att det är en så pass isolerad företeelse och jag menar dom människorna som är på skolan, dom åker ju hem till sig på helgerna. Dom åker hem till Skåne, upp till Kiruna och så där, så att, det är ju en isolerad händelse på nått sätt. Det är väldigt svårt att – tycker jag – att komma hem då till den andra världen, eller vad man skall säga, och på nått vis försöka, eller jag har hela tiden känt att det är svårt att få dom här två världarna att mötas. Väldigt, väldigt svårt.

I: Det går alltså inte att snacka om dom...

G: Det är klart att man försöker snacka. Det är klart man gör det. Man pratar, beskriver, man snackar ju bara om folkhögskolan, jag menar...

I: ... hemma på helgerna...

G: Det är klart man gör det, men det känns ändå som om att det... Ja, jag har upplevt att det är väldigt svårt att få ihop dom till ett och samma paket och jag vet ju att, vi har ju prata om det här – bland mina vänner på folkhögskolan – och dom har ju precis samma problem, att det är helt olika världar som man lever i. Jag tror att det är för att det är så intensivt på skolan och man får ju ett

väldigt speciellt förhållande till dom människorna som lever runt omkring en...²³³

Som parallell livsform framställs folkhögskolan närmast som ett känslomässigt rus eller en förtrollning av det slag som Thomas Mann gestaltade i *Bergtagen*, som utspelar sig i schweizisk sanatoriemiljö i början på 1900-talet.²³⁴

Judith gick på en folkhögskolekurs med politisk inriktning. På en sådan kurs kan man kanske förvänta sig att det finns sociala och kollektiva sätts främst. Men enligt Judith fick man aldrig ”den kollektiva, alla älskar alla grupp känslan”.²³⁵ De flesta som valt kursen var i första hand inriktade på politiskt engagemang, de var redan från början både medvetna och målinriktade. De ville inte bara ut och resa utan hade ett tydligt politiskt syfte. Ett uttryck för detta var deltagarnas skepsis mot dramapedagogik, att dansa och gå runt tyckte de bara var löjligt. De vill resa för att göra politisk nytta:

Sen kanske jag inte tillförde så mycket som jag ville för jag var, jag tyckte det var lite drygt med kollektiv, jag skulle ansträngt mig mer för att göra något bra av, alltså själva grupp grejen så. Det skulle nog alla ha gjort.²³⁶

Att organisera fram en kollektiv grupp känsla låter sig inte göras så lätt. Judith beskriver det negativa med att allt skall beslutas av gruppen. Om hon ville ta ledigt på fredagen så skulle hon sitta och förklara sig inför alla. Hon tycker det är bra samtidigt som hon blev rätt trött på det, ”man vill kunna bestämma själv liksom”.

Undervisning och lärare

De intervjuade är i stort sett nöjda med undervisning och lärare. Lärarna upplevs i de flesta fall som engagerade och bra.

Juan, som läste spanska i ett studieförbund, tyckte lärarna var jättebra, alla hade spanska som modersmål. Han tyckte också att det gav mycket att få vara tillsammans med kurskamraterna som var betydligt äldre än honom själv. De hade alla helt olika motiv till

²³³ Gabby, s. 36.

²³⁴ Mann, Thomas, *Bergtagen* [Karin Boye, övers. reviderad av Nils Holmberg], Stockholm: Forum, 1959.

²³⁵ Judith, s. 32.

²³⁶ Ibid.

varför de valt att läsa spanska, någon hade köpt ett hus i Spanien, någon annan hade ett syskon som bodde i ett spansktalande land.

Valbone beskriver den praktiska ledarskapsundervisningen på idrottsledarutbildningen som ”jätte jättebra”. Hon tyckte att hon utvecklades och lärde sig ganska mycket under utbildningen. Det hon lärde sig var framför allt att som ledare stå och prata framför en grupp. Tidigare hade hon varit ”mycket tillbakadragen”, men nu blev hon bättre på att gå fram och redovisa. Det är tydligt att kursen i länsarbetsnämndens och studieförbundens regi stärkte Valbones självförtroende.

En liknande utveckling beskrivs av Stina. På lågstadiet upplevde hon något som skulle följa henne under många år. Första gången hon skulle redovisa något inför klassen blev en mardröm för henne.

... jag började...jag stakar...stammar lite när jag blir lite spänd och....så där...och då börjar någon i klassen att skratta och då var det som... nej...den där känslan att man är dålig då...²³⁷

Efter detta vill Stina inte utsätta sig för detta att stå inför klassen och redovisa. På gymnasiet provar hon igen på att redovisa, men ”det var som om det satt sig en rot... det gick ju inte...det var ju värre...jag höll på att svimma av första gången vi skulle prestera någonting”.

Till en början gick det heller inte bra på folkhögskolan. Stina hade blivit vald till representant i klassrådet och skulle berätta för klassen vad man kommit fram till. Hon ville sitta kvar på sin egen plats men en äldre kvinnlig deltagare ville att hon skulle gå fram till katedern. Då brast det för Stina, hon fick till tillbaka den ångest som hon upplevt tidigare, ”aldrig i helvete, jag for och svor”. Stina försökte ta upp det inträffade med en av lärarna men till ingen nytta. Hon vet inte om läraren ens tog upp det inträffade med den äldre kvinnan.

Andra året på folkhögskolan bytte Stina klass och kom in på data. Här fick de välja själva hur de skulle redovisa, ”det bästa av allt var att vi hade redovisningar i små grupper...”. När de sedan fått lite mera vana fick de redovisa inför hela gruppen. Stina beskriver denna lärare som en de bästa lärare hon haft. Idag klarar hon att hålla föredrag och har varit ute på ett stort företag och informerat en stor grupp. Hon upplever att hon kommit över sin skräck och ångest inför att redovisa.

²³⁷ Stina, s. 4.

Att folkhögskolan har en styrka i att bygga upp såväl kunskaper som ett bra självförtroende finns det fler exempel på i intervjuerna. Innan Martha började på folkhögskolan hade hon haft svårt med matematiken och ingen hade kunnat hjälpa henne. Nu fick hon verkligen lära sig matte genom att börja helt från början med de grundläggande kunskaperna.

Så då fick jag hjälp härifrån, då fick jag verkligen hjälp, då kände jag liksom ok, nu handlar det inte bara om mina betyg utan det handlar om att jag skall känna att jag kan det här och jag kan gå i min egen takt...²³⁸

Folkhögskolan bryter här ett mönster och stärker Marthas självförtroende. Här får hon prata med lärarna och andra fick hjälpa henne, något som hon inte upplevt på gymnasiet.

Men det finns också kritik och synpunkter på sådant som skulle kunna ha varit bättre. Här följer några exempel på hur olika synpunkter har gestaltats i berättelserna. Gabby som gått en tvåårig journalistutbildning på folkhögskola upplevde det som om de två huvudlärarna i "radiogruppen" inte hade tid att undervisa dem, utan bara "potionerade ut arbete, så att (de) skulle fixa det på egen hand".²³⁹ Det blev lite väl mycket "learning by doing". Gabby beskriver den ena av lärarna partisk och som "en man som inte kunde ta kritik överhuvudtaget"²⁴⁰

Han hade vissa elever som han tyckte väldigt bra om och så hade han vissa som han genomgående inte tyckte om och de fick sämre omdöme.²⁴¹

Medan den andra läraren, en kvinnlig, beskrivs som väldigt lynnig: "... hon kunde få sådana utbrott, och ibland var hon glad, så där, nästan manisk". Det blev allt mera öppet bråk i klassen men när deltagarna ville sätta sig ned och prata om det sa lärarna att det var slutdiskuterat och så gick de därifrån. Mönstret tycks upprepas år från år utan att någon gör någonting åt det:

Jag kan ju berätta att dom som går där nu, när vi gick i tvåan, så gick dom i ettan. Det är precis samma problem nu. Det är precis samma grej. Det är kämpigt. Och när man pratar med elever som dessutom

²³⁸ Martha, s. 30.

²³⁹ Gabby, s. 39.

²⁴⁰ Ibid, s. 40.

²⁴¹ Ibid.

gick ut innan vi gick ut då vet dom precis vad vi menar när vi påtalar en sån här sak.²⁴²

Gabby kritiserade också "radiodelen" av utbildningen för att den var alltför ensidigt inriktad på "P4" och att lärarna inte var villiga att diskutera innehållet i utbildningen. Detta är ju något som, enligt Gabby, borde känneteckna en folkhögskola, men som, enligt hennes mening, alltså inte fungerade något vidare på denna utbildning. Hon menar att det blev så illa att det finns folk som inte vill rekommendera utbildningen på grund av dessa två lärare.

Demokrati och inflytande

Det är inte särskilt många av de intervjuade som tar upp detta med demokrati och inflytande i sina berättelser. När det görs är det ändå något som ses som positivt och värdefullt.

Gabby beskriver hur hon är kritisk emot att de på journalistutbildningen inte fick ha inflytande över sina studier.

Det var väl också...men just att dom inte var villiga att diskutera innehållet i utbildningen, för det känns ju som någonting som är A och O på en folkhögskola, att man ska kunna kritisera utbildningen och sättet man lär sig på och det man lär sig och under vilka former.²⁴³

I tidigare folkbildningsforskning pekas det på att den svenska folkhögskolan är präglad av den representativa demokratin.²⁴⁴ Här lär man sig respekt för den andre genom att representera den andre. När man blir vald till olika uppdrag räcker det inte med att bara att tänka på sig själv. Då är man vald för att också ta tillvara andras intressen. Den representativa demokratin bygger på att man avger sin röst till de representanter som man har tillit till och som man tror kommer att tillvarata ens gemensamma intressen.

I en representativ demokrati regleras respekten för den andre av yttre former och spelregler. Likt alla texter är demokratins spelregler något yttre. De finns där att läsa och använda sig av. De finns som förordningar, ideologier som en instans utanför individen.

Vad är det som pekar utåt, som strävar efter att spegla yttervärlden? Svaret är förnuftiga handlingar, byggda på ett "gott

²⁴² Ibid, s. 41.

²⁴³ Ibid, s. 42.

²⁴⁴ Bosse Bergstedt, "Vad erstatter højskolen? En undersøgelse af demokratiets diskurs på en dansk og en svensk folkehøjskole" i *Voksenuddannelse under forandring*, red. Jørgen Gleerup, København: GADs forlag, 2001.

omdöme”. Här finns det ett tydligt samband mellan upplysningsfilosofins prioritering av förnuftet och upprättandet av spelregler för demokratin. Att på detta sätt markera det yttre före det inre innebär att man prioriterar olika former av en *distansmetafysik*. Distanserad därför att de genom förnuftet mera riktar sig utåt än inåt.²⁴⁵

Demokrati tycks inte ha varit något som upptar de unga vuxna på samma sätt som tidigare. Intresset för demokrati är inte särskilt stort i livsberättelserna. Demokrati förknippas ofta med de kollektiva former som kritiserats av dagens unga vuxna. Den representativa demokratin ligger inte i linje med de unga vuxnas strävan efter en mening och identitet.

Folkhögskolans omdöme

De som gått på folkhögskola är övervägande positiva till det omdöme som ges efter studierna. Fredrik, som har gått allmän linje på folkhögskola, beskriver omdömet på folkhögskolan på följande sätt.

Det går till så här att om man gör allt man kan på alla lektioner och skriver bra på proven naturligtvis och får bra närvaro. Och det räknas inte bara lektionerna, alltså proven, utan det räknas även social förmåga och sånt och så vidare. Och sen sätter sig alla lärarna och diskuterar olika kriterier för hur duktig man ska va och inte ska va för att få ett visst betyg. Åhh och sen sätter dom: 'Ja, han har vart väldigt duktig'. Och så får man bara ett betyg för alltihopa. Och det är väl ganska bra, tycker jag.²⁴⁶

På så sätt tycker Fredrik att omdömet på folkhögskolan också tar ansvar för den enskilda individen.

Det tror jag är väldigt typiskt för folkhögskolorna. Det där att man ser människorna som kommer, som individer på något vis. Hela den här omdömetanken är ju också det att man skall börja där man står och sen skall man se hur man utvecklas.²⁴⁷

Luisa har provat på två olika folkhögskolor. När hon första gången gick på en språklinje, som avslutades med studier i England, skulle hon få ett omdöme om hon ringde till skolan. men hon förstod

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Fredrik, s. 37.

²⁴⁷ Ibid, s. 23.

aldrig riktigt. Det hade varit lite problem med det engelska sättet att betygsätta.

Så att det är lite krångligare, så jag har aldrig gjort det, för jag tyckte det var så invecklat, så man får ett intyg...där det står vilka ämnen man har läst och hur många poäng man får och så där, står det.²⁴⁸

När Luisa några år senare studerade på allmän linje vid en annan folkhögskola var hon mera intresserad av att få ett omdöme. Nu var det viktigt för henne när hon skulle söka vidare till högskolan.

... eftersom jag har treårigt gymnasiebetyg, så kan jag söka på det och så om jag gör högskoleprovet så kan jag söka på det och så folkhögskolekvoten, så kan jag söka på...²⁴⁹

Folkbildningens status och ställning

Även om alla deltagarna i stora drag är positiva till folkbildningen, så upplevde flera av dem att folkhögskolan inte har särskild hög status i samhället. Oftast förknippas den med de som inte klarat sig särskilt bra, de som behöver få en andra chans.

Fredrik tycker att folkhögskolan har för dåligt ryckte i dagens samhälle och pekar på hur viktigt det är att det finns en skolform för dem som det inte gått så bra för.

Och sen så tycker jag att det är så himla skönt att det är så att vi yngre, oss reservburkar, som det inte gått så där jättebra för, andrahands-sorteringen, kan få en chans igen.²⁵⁰

Martha hade en dröm om att ta studenten. Men hon fick anorexia och blev tvungen att sluta gymnasiet. Jämfört med att ta studenten hade folkhögskolan inte särskild hög status.

... så tyckte jag att börja i folkhögskola, o gud, vad fan, det var ju det lägsta för mig då men nu är det inte det, nu är det något av det bästa jag har gjort...²⁵¹

Martha tycker det är synd att folkhögskolan inte är mera känd ibland folk i allmänhet. Hon bor i ett område med många invandrare och hon hade aldrig förut hört talas om folkhögskolor.

²⁴⁸ Luisa, s. 16.

²⁴⁹ Ibid, s. 27.

²⁵⁰ Fredrik, s. 23.

²⁵¹ Martha, s. 33.

Speciellt inte där jag bor, där det är mer såhär invandrarställe så gör man inte det, man gör inte det.. jag hade aldrig hört talas om, jag vet inte vad det var, om jag inte engagerade mig i vilka skolor som fanns eller vilka möjligheter som fanns men jag hade aldrig hört talas om folkhögskola, aldrig...aldrig, aldrig.

Stina berättade om de fördomar som hon mött gentemot folkhögskolan som skolform:

I: ... är det något som du skulle vilja tillägga till det som vi har talat om...

S: Ja [det är tråkigt...] att 'folkhögskola' [...] har [...] en dålig klang... i mångas öron, det har jag fått erfara...

I: Jasså...

S: ... att... jo...

I: Kan du berätta...

S: ... ja, alltså dålig, så här att... 'Jaha, är du lite... jaha, går du där då. Där går ju dom där som är... lite problem', alltså... jag tycker att Folkhögskolan är jättebra, för att... jag vet inte hur det är på andra, för där har man... dom som har funktionshinder. Dom som kanske har haft svårt att passa in, komma in i arbetslivet, och kanske har varit lite... nån psykisk sjukdom, det kan drabba alla... att alla är människor... och att, nu vet jag inte om dom har lyckats träffa dom människorna att man alltså 'Jaha... är du så trög att du måste ta två år på dig att lära dig?'... [...]

I: [D]u har [.....] erfarit att folk kan var lite skeptiska eller tveksamma inför folkhögskolorna som en utbildningsform då... tänker då att... [...] ...så... hmm... ja, vad skulle du vilja säga till dom då, dom som var skeptiska...

S: [... skrattar lite]... ja, du... se vart jag står nu. Då hade man ju inte ens stått... men jag är så jättenöjd för att jag trodde inte att mitt liv skulle ta en sån här vändning... att det skulle gå så fort, för jag tänker alltid 'Det kommer inte att gå. Jag kommer inte att komma på vad jag skall göra.'... och det är så stressigt i Komvux, men jag tycker bara att det är suveränt att hitta det jag vill göra och se möjligheter, man ser framtid... och det behöver man verkligen göra när man bor här uppe. Man måste ju se framtid för att klara sig här uppe. Det är inte lätt att bo här. Det finns inte så mycket jobb, så man får försöka att var driftig och hitta på nå[?t annorlunda] ting. Jag tror att, men det är detsamma med den här utbildningen jag går nu. Ja, vet du hur mycket jag får ta av det. Det första de säger 'Jaha, du går [...]. Får du nåt jobb?'. Det är som det första dom säger. Då säger jag bara 'Jo, det tror jag visst.'... det är som att, det är så skeptiskt. 'Vadå, tror du att du kan vara [...] här uppe. [...] 'Nej, jag kan kanske inte jobba med det på heltid, som åtta timmar. Men jag kommer kanske att kunna få jobb som [...] på nåt ställe. För jag

har den kompetensen. [...] Jag kan kanske ta någon extra då och då...'. Men nu kom vi in, alltså här i Norrland, det är. Och hade jag inte gått. Det är ju det att man måste utgå härifrån [lägger handen över bröstet] för har man inte härifrån, hos sig själv, då kan man ju inte heller se visionerna, se framtiden, komma på möjligheterna...²⁵²

Gunnar resonerar på samma sätt om studieförbundens verksamhet:

I: Okej, ähh. Ja. Vad. Okej, om vi nu kollar på studieförbunden och då framförallt det du har kommit i kontakt med när det gäller folkbildning och så vad liksom, och du har berättat lite grand om den betydelse som detta har haft för dej, men liksom om du tänker mer på, vad är dina tankar [snacka om att svamla ;-)] om vad det har för betydelse för ungdomar i allmänhet så att säga, den verksamhet som studieförbunden ägnar sig åt?

G: Ähh... tyvärr tror jag väl inte att så många känner till att det finns egentligen, utan det är väl kanske bara just de här områdena som är så väl utstakade, just musik och rollspel. Man kan ju i stort sett skapa en, som du sa 'kamratsirkel', med vad som helst, egentligen, men det är ingen som vet om att det finns. Jag tror att intresset, att om vetskapen om det här förts upp lite mer i ljuset, så skulle det, kanske inte bli en lugnare värld kanske, men det skulle bli ett folk liksom, lätt att komma ut och träffa liksinnade, lite mer, vilket ger nya kontakter och det kan ge nya möjligheter, på så sätt är det ju bra. Men... ähh...

I: Men dom är lite...

G: Väldigt osynliga.

I: Lite, du tror alltså att man har något att erbjuda till ungdomarna, som ungdomarna skulle kunna dra nytta av, men att man skulle behöva presentera det...

G: Framför allt föra fram det på ett annat sätt. Och att... alltså, när man läser [studieförbundets] meddelanden, så tänker man: 'Det är ingen som vet vad det innebär'. [Studieförbundet] finns i hela Sverige. Först när jag läste det tänkte jag: 'Det handlar ju om skola och studier', folk som inte vet, dom tolkar ju gärna det så, va.

I: Hmm.

G: När det egentligen bara är en genre som du inte tycker är så intressant, att sätta dig i skolbänken och plugga, eller lära eller läsa någonting, så kan du gå in och prova på det och känna på det tidigare, några gånger känna på det ett par timmar och kanske... 'Oh, det här kanske var någonting', eller om du är folkskygg, exempelvis, vissa människor har ju problem alltså att beblanda sig med andra människor, av dom att komma till en mindre grupp och sätta sig ner liksom och börja i liten skala och sedan. Det finns ju olika skäl. Det kan vara skönt för människor som inte har ett socialt kontaktnät om sig själv hemma, men där är de med i ett flertal studiekretsar, för det

²⁵² Stina, s. 31.

är deras, där har dom en chans liksom, för att, där är dom den de är, de är accepterade, där kan man komma till en studiecirkel, tio nya människor man inte känner, träffa dom och, visst, mer kontakter liksom samtidigt som man provar på någonting nytt. Prova hur det känns liksom. Det tror jag väl, få upp vetskapen om det, mer alltså, sen tror inte jag att ungdomar i min ålder, har problem att hitta någonting som passar dom. Jag tror alltså att folk bara vet att det är inom musik och rollspel. Det är det intryck jag har fått under dom åren jag har varit med.

I: Det finns fler möjligheter att få uttryck för sina intressen och vidareutveckla intressen och så, som...

S: Det ger ju en möjlighet att, säg att man är nybörjare på någonting, vad som helst liksom, komma i kontakt med studieförbund som har erfarenhet, givetvis kan de alltid ge dig någonting i utbyte, så. Det ger de nyfikna, de erfarna också, utbyte, just som jag sa innan, se nya sidor på saken. Det finns alltid mycket man kan lära sig överallt.²⁵³

Gunnar ser studieförbunden närmast som för blygsamma i sin framtoning; de förfogar över resurser, som inte utnyttjas i den utsträckning som de skulle kunna utnyttjas, om det bara var känt vad som kunde åstadkommas med hjälp av dem, i form av mötesplatser för människor med liknande intressen, varierande bakgrund.

Liv, lärande och framtider

De flesta livsberättelserna avslutas med beskrivningar av vad de intervjuade gör idag och vilka tankar de har om framtiden. Det är en del av materialet i vilket man kan utverka svar på frågor som:

I vilka verksamheter använder de sin kompetens i? Vilka former för lärande är de engagerade i? Vilka framtidsföreställningar odlar de?

De intervjuades situation

Livsberättelserna synliggör hur studier i studieförbund och på folkhögskolor är något som ses som ett led i ett större livsprojekt. I flera fall leder studier vidare till fortsatta studier i en eller annan form av pedagogisk verksamhet eller form av arbete.

Anders, som gick en sex månaders lokal idrottsledarutbildning för arbetslösa ungdomar, fick under utbildningen exempelvis extra-

²⁵³ Gunnar, s. 25, 26.

jobb som idrottslärare. Det gjorde att han omgående kunde använda de kunskaper han skaffat sig under utbildningen. Senare fick han en tidsbegränsad anställning på heltid, nu som resurslärare och personlig assistent. När intervjun genomfördes var han mitt uppe i sin anställning. Hans framtidsplaner var att läsa upp sina gymnasiebetyg för att därefter antingen börja studera till lärare eller sjukgymnast. Anders närde också planer på att bli domare på heltid.

Stina hade ingen aning om vad hon skulle göra efter avslutad utbildning på folkhögskolan. När hon samtalade med sin lärare kom det fram att Stina utvecklat intresse för kost och träning. Läraren berättade då om en kvalificerad yrkesutbildning inom friskvårdsområdet. När intervjun genomfördes var hon inne på sin tredje termin i utbildningen. Stinas plan är att gå färdigt utbildningen och sedan ta jobb inom något företag, för att därefter "kanske smygstarta upp någonting". Drömmen var att hon och hennes kille skall kunna starta någonting tillsammans. Från att inte haft några direkta framtidsutsikter var hon nu full av "visioner".

Jack är ett exempel på hur man direkt kan omsätta de kunskaper man fått på en folkhögskolekurs. Han blev klar med sin utbildning till fritidsledare i maj 2002. Ungefär samtidigt fick han ett vikariat på fritidsgården där han praktiserat och var timanställd. När intervjun genomfördes var han kvar på fritidsgården och hoppades på fortsatt anställning. Han och hans flickvän hade också börjat tala om att åka till Australien och att jobba där ett tag.

Gabbys praktiskt inriktade journalistutbildning inom folkhögskolan ledde också till jobb inom det aktuella utbildningsområdet. Hon jobbade då hon intervjuades som radioreporter och programledare.

Ellen fick också jobb efter sin montessorilärover utbildning. I hennes fall är studiecirkeldeltagandet det sätt varpå hon utvecklar kunskaper och färdigheter inom de många konst- och konsthantverksformer som hon intresserar sig för.

Gunnars första kontakt med studieförbundet ledde till anställning som lärare i gitarr och därefter till ett gradvis allt mer omfattande och varierande engagemang i förbundets verksamhet. Det är en aktivitet som gagnat såväl hans egen som andras utveckling som människa och musiker.

Framtidsvisioner

I de berättelser som beskriver framtiden görs det ganska försiktigt och inte med alltför vidlyftiga planer. Visionerna finns men de kan komma att förändras, man vet aldrig vad som händer på vägen.

Luisa funderar på att om hon får familj kan hon tänka sig en lugn plats, då bor hon inte längre kvar i storstaden, utan flyttar ut på landet.

Martha skall snart bli mamma men kan i framtiden tänka sig att jobba med barn. Men först vill hon jobba ett tag, det har blivit mycket plugga de senaste åren.

Stina, som bor långt upp i norra delen av landet, och som redan bildat familj har planer på att starta ett eget företag, när hon gått klart sin utbildning.

Man måste ju se framtiden för att klara sig häruppe. Det är inte lätt att bo här. Det finns inte så mycket jobb, så man får försöka att var driftig och hitta på nå´t annorlunda ting.²⁵⁴

Stina pekar också på hur viktigt det är att utgå ifrån sig själv, om man inte gör det kan man varken se visionerna eller framtiden.

Det är ju det att man måste utgå härifrån [lägger handen mitt på bröst-korgen] för har man inte härifrån, hos sig själv, då kan man ju inte heller se visionerna, se framtiden, komma på möjligheterna....²⁵⁵

Valbone, som befanns sig i ytterligare en kort postgymnasial utbildning, ville i första hand få jobb och i andra hand skaffa sig en omfattande högskoleutbildning inom ekonomiområdet. Hon förutsåg också möjligheten att en dag bilda en egen familj med man och barn.

För Gabby var det först och främst ett förstahandkontrakt på lägenheten som hägrade. Det skulle, som hon såg det, ge henne den fasta punkt i tillvaron, utifrån vilken hon sedan kunde utgå. Hon räknade inte med att få tillsvidareanställning inom överskådlig framtid och verkade inte heller säker på om det skulle vara något att föredra. I hennes bransch är tidsbegränsade anställningar snarare en regel än undantag.

Jack hade nyligen blivit förälskad och inlett en relation med sin flickvän. Han hade nyligen fått tag på och flyttat till en egen lägenhet. Han hoppades på att få förlängt sin tidsbegränsade anställning,

²⁵⁴ Ibid, s. 32.

²⁵⁵ Ibid.

men om inte, så skulle han och tjejen eventuellt resa till och jobba i Australien ett tag.

Osäkerheten är stor. Det gäller att ta vara på sina möjligheter och fatta kloka beslut. För den första generationen unga vuxna i kunskapssamhället verkar dessa först och främst handla om jobb, studier och fritidssysselsättningar som är utvecklande för dem. I den utsträckning som studierna lett till anställning, var den som regel tidsbegränsad. Detta verkar dock inte ha bekymrat dem något nämnvärt.

Folkbildningens roll i de unga vuxnas liv

När det gäller kopplingen till de intervjuades egna liv har vi försökt belysa detta genom de dekonstruktiva läsningarna.

Av dessa framgår det att folkbildningen har skiftande betydelse. För någon är den ett steg på vägen mot en klart yrkesrelaterad målsättning, t.ex. för Luisa och Fredrik. För några andra, däribland Martha, är det en ”andra chans”, en möjlighet att bättre på sin ”för-lorade” kunskaper. För en tredje är det en vändpunkt. För Judith blev det slutet på en lång period i hennes liv som präglats av att hon sökt sig till kollektiv av olika slag.

Sammantaget understödjer folkbildningen den utveckling som de unga vuxna har valt på egen hand. Av intervjuerna framgår det inte att tiden på folkhögskola eller studieförbund skulle ha inneburit någon helt avgörande vändning för det egna livet. Visserligen berättar några att de valt en annan inriktning och sökt sig en annan utbildning, men utan att beskriva det som särskilt dramatiskt. Folkbildning tycks inte utmana de unga vuxna i deras syn på sig själva eller på tillvaron. Däremot verkar den i stora drag att tillgodose de unga vuxnas behov av bättre betyg, social samvaro, politisk handling och fortsatt utveckling.

Sammanflätning av tolkningarna

Skulle folkbildningen kunna se ut på något annat sätt i dag? Knappast, folkbildningen som institutionen har utvecklats under en modern tidsepok. Under hela 1900-talet har folkbildningen varit en skolform som varit legitimerad av politiker och beslutsfattare. Idag är samhällssituationen en annan. Folkhögskola och studie-

förbund ingår som skolformer ibland andra. På grund av sina historiska rötter prioriterar dessa institutioner kollektiva uttryck, social samvaro, personlig utveckling och en praktisk kunskaps-tradition. Skillnad idag emot tidigare är att man inte är ensam om detta.

Idag är inte bara människor och språk i förändring, det är också samhällets institutioner. Tydligt är att folkbildningen i allt högre grad blivit en institution som fått stå för det gamla, det ”moderna”. Både vad det gäller folk och bildning, poler i det moderna, som idag är under upplösning men som bevarats inom folkbildningen som ett historiskt minne, vilket också inneburit att folkbildning allt mer kommit att marginaliseras. Idag är inte längre folkbildningens legitimitet lika given. Det har hamnat i statens skuggan och blivit en plats för ”de andra”, de som inte klarar sig så bra, de som skall ges en ”andra chans”.

Om folkbildningen vill något annat än att vara ”det andra” måste man starta med att upplösa de enheter som den egna verksamheten bygger på, dvs. folk och bildning. Genom porträtteringen av deltagarna och dekonstruktionen av levnadsberättelserna och tolkningen av folkbildningens betydelse som medel för fortsatt utveckling har vi strävat efter att visa på hur en sådan förnyelse kan gå till. Syftet har varit att peka på dekonstruktion som funktion. Det är den rörelse, som uppstår när motsatsparen sätts i spel, som är det viktiga. Det är den de intervjuade strävar efter att gestalta i sina levnadsberättelser. En rörelse som medverkar till att den senmoderna människan klarar av att hantera de dubbelheter och motsättningar, som hon ställs inför.

Här skiljer sig unga vuxna från äldre generationer. De ser inte nation, klass eller familj som enheter inom vilka motsättningar kan växelverka. Däremot skapar de rörelse genom att upplösa motsatspar, vanligen nedmonteras den ena eller den andra polen. Detta sker med hjälp av förskjutningar och vändingar, såväl i texten som i det egna livet.

4 Avslutande reflektioner

I detta avslutande kapitel skall vi först diskutera folkbildningens betydelse såsom den framträtt i våra tolkningar av de unga vuxnas berättelser. Detta skall vi göra mot bakgrund av den i inledningskapitlen skisserade samhällsutvecklingen. Därefter kommer vi att diskutera resultatet av studien och tolkningarnas betydelser för fortsatt utformning av folkbildningsarbetet inom studieförbund och folkhögskolor. Avslutningsvis kommer vi att reflektera lite över de möjligheter till fortsatt forskning som skapats genom undersökningen.

De unga vuxna, folkbildning och samhällsutvecklingen

De unga vuxnas livsberättelser understryker att det är det egna livet som står i fokus. De är inte på samma sätt som tidigare generationer bundna vid kollektiva gemenskaper som familjen, klassen, nationen, etc. Berättelserna pekar på att vi befinner oss i en senmodern tid där det håller på att ske en andra frisättning av individen.

I och med framväxten av industrisamhället frisätts individen för första gången från bindningar till kungen och kyrkan. Istället skapas det nya gemenskaper som nationen, klassen, det politiska partiet, könet och familjen. Alla kan de ses som ersättningar för en förlorad gemenskap.²⁵⁶

I det nya samhälle som idag håller på att bryta fram, är vi på väg mot en *andra* frisättning av individen. Individen frisätts idag inte från traditionella gemenskapers bindningar men från industrisamhällets ersättningsgemenskaper.

Under individens andra frisättning är det som om allt det som berör människans grundvillkor åter kommer i fokus. Allt det som knyts till subjektet blir viktigt, däribland livslångt lärande och personlig växt. Innanför dessa områden framträder nya individuella

²⁵⁶ Hans Hauge, *Livet og litteratur i risikonsamfundet*.

läroprocesser, där identitet, mening och kunskap skapas på ett annat sätt än tidigare.

Denna individualiseringsprocess kommer till uttryck överallt i samhället. Inom arbetslivet talas det idag om att verksamheter blir allt mer komplexa samtidigt med ökad decentralisering och spridning av arbetsuppgifter.

I takt med en ökad individualisering har en ökad kritik riktats mot språkets möjlighet att avbilda en yttre verklighet och att ange den mening som språket traditionellt anses kommunicera. Vad innebär det för individen när hon inte längre har något fast och stabilt att utgå ifrån? En intressant frågeställning inom projektet har varit att studera om och hur detta tar sig uttryck hos dagens unga vuxna?

De unga vuxna som medverkat i forskningsprojektet tillhör den senmoderna kunskapssamhällets första generation. Det är en grupp som började i grundskolan mellan 1980 och 1990. Dessförinnan hade de flesta av dem också tillbringat minst ett år i den redan då nära nog obligatoriska förskolan. Praktiskt taget utan undantag gick de ut grundskolan och började gymnasieskolan mellan 1989 och 1999. Det är en grupp, som direkt eller indirekt, berördes av de ganska genomgripande förändringar som genomfördes inom den offentliga sektorn i allmänhet och inom grundskolan och gymnasieskolan i synnerhet under 1990-talet.²⁵⁷

De samhällsförändringar som ägt rum, har skapat andra förutsättningar för de ungas övergång till vuxenliv i allmänhet och arbetsliv i synnerhet, än de som tidigare gällde. De ungas övergångar har som en följd av förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet, högre levnadsstandard, längre utbildningstid, populär och ungdomskultur, krympande arbetsmarknad för icke-facklärd, ungdomsarbetslöshet, internationell migration, utvecklingen av alternativa livsstilar, osv., blivit mer utdragna och komplexa förlopp.²⁵⁸ Det finns inte längre några lika tydliga standardbiografier som medel för individuell orientering och social integration som tidigare. De unga vuxna kännetecknas av att de utgör en generation av individualister.

För att förstå de utmaningar som folkbildningen idag ställs inför, är det viktigt att se folkbildningens historiska utveckling. Folk-

²⁵⁷ SOU 1992:94. *Skola för bildning: Läroplanskommitténs betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.

²⁵⁸ Walter, A., Moersch Hejl, G., Bechmann Jensen, T. & Hayes, A., *Youth transitions, youth policy and participation: State of the art report*. Tübingen: IRIS, February 2002.

bildningen utvecklas samtidigt med framväxten av industrisamhället och det som vi kallat för individens första frisättning. Folkbildningen medverkar till att skapa nya gemenskaper som nationen, klassen, det politiska partiet, könet och familjen, som en följd av den första vändningen. Längre sågs folkbildning som ett alternativ till det rådande samhällssystemet och spelade framför allt en viktig roll när det gällde demokratins utveckling. Den demokratisyn som praktiserats inom folkbildningen har präglats av en humanistisk mångfald som pekat på ett alternativ till mera mekaniska demokratimodeller. Denna ideologiska inriktning av folkbildningen fungerade så länge samhället kännetecknades av en kollektiv grund, som byggde på gemenskaper som familjen, klassen, nationen etc.

Historiskt har alltså folkbildningen utvecklat kunskap som byggt på ett kollektivt perspektiv. Detsamma gäller folkbildningsforskningen, som ofta gjort hänvisningar till kollektiva konsensustänkare som den tyske sociologen Jürgen Habermas. Hela denna grundproblematik har utgått från en uppdelning mellan individ och kollektiv. En grundläggande tvetydighet som kännetecknat det moderna samhällets sätt att skapa identitet, mening och kunskap.

Idag går det inte längre att fasthålla nationen, folket och det kollektiva som en given utgångspunkt. Istället borde man fråga sig vad som händer när folket har myndiggjort sig själv? Faller folket då bort, upplöser sig självt? Vad kommer istället? Vad ersätter folkbildningen?

Idag är folkbildningen mera ett komplement till andra former av vuxenutbildning än ett alternativ i samhällsutvecklingen. Om folkbildningen fortsatt vill vara ett alternativ i samhälls- och kunskapsutvecklingen är det en uppenbar fara om man enbart ses som en skolform för dem som inte klarar sig i det "normala" skolsystemet. En plats för "reservburkar", som av de intervjuade uttrycker det i sin livsberättelse.

Tidigare var vuxenutbildning i första hand riktad mot att komplettera brister i grundutbildningen och byggde på elementära kunskaper, idag handlar det allt mer om att ge vuxna tillgång till högre utbildning. Ännu ett led i denna utveckling handlar om att bredda rekryteringen för är att överbrygga avståndet mellan gymnasieskola och universitet. För att tillgodose detta håller det på att skapas s.k. collegeutbildningar i samarbete mellan universitet och kommunal

vuxenutbildning, däribland folkbildningen. Återigen ges folkbildningen en kompensatorisk uppgift i samhällsutvecklingen.²⁵⁹

Folkbildningens ideologiska kraft har avtagit i och med att individens första frisättning har avklarats och samhällsutvecklingen fått nya förtecken. Folkbildningen har hamnat i samhällets skugga. De senare åren har allt mer kommit att präglas av marknads-ekonomiska och humankapitalteoretiska inslag. Ekonomiska förändringar har tillsammans med politiska satsningar på bl.a. livslångt lärande påskyndat den strukturella individualiseringen. En sammankoppling har skett mellan utbildning, sysselsättning och ekonomi, allt i syfte att skapa framtidens konkurrensfördelar.²⁶⁰ Marknadsekonomin har brett ut sig. Gränserna mellan offentligt, kommersiellt, ideellt och informellt har suddats ut.

Om inte folkbildningen helt och hållet skall ge upp sin alternativa roll i samhällsutvecklingen måste man nog ta fasta på den strukturella individualiseringsprocess som kännetecknar det senmoderna samhället. Då kan man utveckla en ny pedagogik och ett nytt innehåll, som i större utsträckning kan utmana nya unga generationer. En möjlighet ligger i att fullfölja individualiseringsprocessen och peka på det ofullständiga hos subjektet. Att identitet, mening och kunskap i grunden varken vilar på inre eller yttre enheter. Det handlar istället om att sätta motsättningar i spel, något som tycks vara det som efterfrågas av de unga vuxna. De samhällsvetenskapliga och estetiska områdena verkar vara särskilt potenta i detta avseende.

Tolkning av unga vuxnas berättelser

Livberättelser eller, som det också kallas, narrativ är en lämplig metod för att belysa individens ”andra frisättning” och den strukturella individualiseringen i det senmoderna samhället. Det är en metod som under senare år blivit ett internationellt forskningsperspektiv och som tilldragit sig allt större intresse. Den narrativa berättelsen visar hur subjektet och språket genomgår påtagliga förändringar inom senmodern kunskapsbildning.

Den narrativa intervjun skiljer sig från andra kvalitativa intervjuer genom att intervjupersonen inte skall besvara frågor utan skapa

²⁵⁹ Regeringens proposition, *Den öppna högskolan*, 2001/02:15.

²⁶⁰ Mer av denna utveckling finns beskriven i kap 1 under avsnittet Från industri – till ”kunskapssamhälle”.

en berättelse. En livshistorisk intervju är en berättelse som sträcker sig från berättarens tidiga minnen, fram till nutid och själva berättartillfället. Vilka saker som lyfts fram och vilka som inte tas upp avgörs av berättaren själv. Berättaren komponerar fritt sin berättelse. Detsamma gäller den ordning som strukturerar händelser i berättelsen, den kan följa en tidsaxel men också skapas på andra sätt. Detta gör att den narrativa intervjun kan beskriva olika sätt att skapa kunskap och mening som tidigare inte blivit synlig inom kvalitativ forskning.

I vår studie har vi valt att fokusera på folkbildningens betydelse för unga vuxnas liv och lärande. Det intressanta med denna grupp är att den kan ses som kunskapssamhällets *första* generation unga vuxna, som den grupp som på allvar kommit att beröras av den "andra frisättningen". En generation av stratifierade individualister vars vägar till identitet, mening och kunskap skapas av deras val i ett allt mera komplext och osäkert samhällsbyggande.

De forskningsperspektiv vi använt oss av har utgått från ett kritiskt förhållningssätt till såväl "folk" som "bildning". Båda dess begrepp behöver dekonstrueras för att folkbildningen skall kunna vara ett alternativ i det senmoderna samhället. "Folk" därför att det inte längre handlar om ideologier eller andra stora kollektiva berättelser, "bildning" därför att det gäller att ta sig förbi en idealisering av individen. Sammantaget handlar det om att bearbeta den dualitet som uttrycks i begreppet *folk-bildning*, och som inte klarar av att ge ett svar på de utmaningar som folkbildningen idag står inför.

I rapporten beskrivs en poststrukturell kunskapstradition. Med denna som grund tolkas livsberättelserna utifrån en dekonstruktiv metod. Den dekonstruktiva läsningen av livshistorierna kan beskrivas i två steg, vilka vi valt att kalla för "Berättelsernas motsatspar" och "Berättelsernas förskjutning". Båda stegen tar sin utgångspunkt i en grundläggande åtskillnad som ständigt upprepas i språket. I varje livshistoria finns ett antal motsatspar där två begrepp på ett eller annat sätt förhåller sig till varandra. I ett inledande steg gäller det att få syn på dessa motsatspar, vilka är de? Hur gestaltas motsatsparen i livshistorien? Något förenklat skulle man kunna säga att dessa motsatspar bildar en struktur i berättelsen. Och på ett eller annat sätt måste motsatsparen sättas i rörelse, frågan är hur detta görs?

I tolkningens andra steg gäller det att se hur motsatsparen sätts i rörelse? Hur skapas en rörelse mellan dem? Vad händer om man i berättelsen upplöser den ena polen i ett motsatspar? Vad händer då

med deras ursprungliga prioritet och identitet? Går det att iakttä förskjutningar i texten som gör att termerna inte länge kan kännas igen i det system av motsättningar som tidigare konstituerade och definierade dem? Det gemensamma för detta andra steg i läsningen är att se hur det i texten skapas rörelse och spel med språkets skillnader.²⁶¹

De motsattpar som är mest framträdande i de fem livsberättelser som ingår i den dekonstruktiva läsningen är: förnuft – känsla, kollektiv – individ, hem – bort, centrum – periferi, Chile – Sverige. I sättet att hantera dessa motsättningar framkommer två olika strategier. Den ena hanterar motsattparet genom att sätta den ena polen före den andra. Gunnar är tydligast vad det gäller att sätta förnuft framför känsla. Samtidigt finns det i hans berättelse också en sträva efter att skapa något slag av växelverkan mellan de åtskilda polerna. Gunnars livsberättelse är ett bra exempel på modern kunskapsbildning och på det alternativ som bildningsbegreppet företrätt inom folkbildningen.

De fyra andra livsberättelserna är mera senmoderna historier. Judith upplöser den ena polen i motsattparet kollektiv – individ och skapar på så sätt en förskjutning och en rörelse i berättelsen. Något liknande gör Sanna när hon dekonstruerar den arbetarfamilj och den by där hon vuxit upp. Fredrik gör något liknande med periferin i den stad där han är uppväxt. Luisas livsberättelse upplöser Chile som en enhet för hennes sätt att skapa mening. Det gemensamma för dem är att de söker ett språk för ett subjekt som befinner sig i förändring. Ett citat från Sannas livsberättelse belyser detta på ett bra sätt:

Ibland har jag svårt att tänka sådär, vad som hänt mig på folkhögskolan, så där eller vad som hänt mig, men det är klart jag är inte samma människa nu, som innan jag är inte samma människa nu innan jag började på universitetet eller vad som helst.²⁶²

De förskjutningar som görs i livsberättelserna pekar på att de unga vuxna söker en identitet som är i rörelse. Det är inte enbart frågan om speglingar av yttre fenomen eller om utvecklandet av en inre enhet. Det handlar mera om att utveckla en kompetens för ett liv i rörelse. En sådan gestaltas genom att man i berättelsen sätter motsattparen i spel.

²⁶¹ Pål Dahlerup, *Dekonstruktion – 90-ernes litteraturteori* och Hans Hauge, *Dekonstruktiv teologi*.

²⁶² Sanna, s. 20.

Hur inverkar då folkbildningen i de unga vuxnas liv? Ofta beskrivs folkbildningen som bekräftande för den väg som redan har valts. För Judith understryker folkhögskolekursen att ”nu får det räcka med det kollektiva”. Sanna känner sig hemma på folkhögskolan. Här möter hon sådant som hon känner igen från sin uppväxt i en arbetarfamilj, här uppmuntras egna erfarenheter och praktiska färdigheter. Men Sanna vill vidare och söker sig en andra gång till universitetet.

Genom exempel från livsberättelserna kan man se hur de unga vuxna är med om att dekonstruera såväl begreppet ”folk” som ”bildning”. Detta borde folkbildningen ta vara på och medverka till att peka på illusionen av enhet i båda dessa poler. Inte heller är det fruktbart att skapa en växelverkan mellan dem som två fasta motpoler. Däremot verkar det som om dekonstruktionen är fruktbar om den ses som en funktion, en aktivitet som sätter motsättningar i rörelse.

Ett viktigt moment i dekonstruktionen är att det alltid finns en ofullständig grund, både vad det gäller subjekt och språk. Om man själv förflyttar sig mellan olika språk kan man lättare få syn på denna ofullständiga struktur. Då upplöses språket som enhet. Därför ligger det också en möjlighet att förflytta sig från ett lands kultur till en annan. Något som Luisa och Martha visar i sina livsberättelser.

Sammantaget visar dekonstruktionen av hur unga vuxna idag söker identitet, mening och kunskap på ett annorlunda sätt än vad som var vanligt i det moderna samhället. Den aktuella generationen av stratifierade individualister strävar efter att sätta motsatsparen i spel. De strävar att röra sig från en plats till en annan, från en situation till en annan. Detta sätt att skapa identitet och mening visar sig i det språk med vilket de gestaltar sina biografier.

Utöver dekonstruktionerna har vi gjort en tematisk tolkning av materialet som helhet. Här framkommer att de intervjuade är positiva till studierna i studieförbund och på folkhögskola. Folkbildningen har bekräftat något i deras liv, de har fått bättre självförtroende, bättre betyg, förbättrat sina kunskaper, etc.

Vägen till den första kontakten med folkbildning har varierat, det kan ha varit genom en kompis, en annons, en utbildningsmessa eller via en studievägledare. Flera är förvånade över hur okänd folkbildningen trots allt är i samhället, särskilt i områden där det bor många invandrare.

I livsberättelserna uttrycks det en tydlig skillnad mellan folkhögskola och andra skolformer. Komvux anses vara en mera individuell skolform med ett högt tempo. Det blir sämre klasskänsla på Komvux och stödet från lärare och medstudering är inte lika stort som på folkhögskolan. Inom folkbildningen bekräftas och synliggörs deltagarna på ett tydligare sätt än i andra skolformer.

I jämförelse med tidigare forskning har de intervjuade lagt mindre vikt vid betydelsen av formell demokrati i folkbildningen. Viktigare är då undervisning, lärare och omdöme. Något som understryker att folkhögskola och studieförbund mer och mer tenderat att bli komplement till främst den kommunala vuxenutbildningen.

De intervjuade har lite olika uppfattningar om undervisning och lärare, men till övervägande del är det positivt. Flera pekar på att de lärt sig mycket genom att gå fram och prata för en grupp. Om man tidigare varit ”mycket tillbakadragen” eller haft ångest för att redovisa så har folkhögskolan bidragit till att man idag känner sig både bättre och säkrare på att gå fram och redovisa.

En annan uppfattning, som delas av flera, är att folkhögskolan är ett bra exempel på att lärande mera är en fråga om att realisera relativt nya möjligheter mer än en fråga om att lära ut fakta- och ämneskunskaper. Men det finns också exempel på hur folkhögskolan har gett grundläggande kunskaper i ett ämne. En av de intervjuade hade haft väldigt svårt med matematiken och ingen hade kunnat hjälpa henne. Nu fick hon verkligen lära sig matte genom att börja helt från början.

Den kritik, som framförs mot undervisning och lärare, bygger på att lärare låtit deltagarna ordna undervisningen på egen hand. Det har blivit lite väl mycket av ”learning by doing”. En annan kritik som förekommit är att lärarna beskrivits som partiska och haft svårt för att kunna bemöta kritiska synpunkter. De var inte villiga att diskutera innehållet i utbildningen.

När det gäller betyg och omdöme framkommer det i flera livsberättelser att man har bestämda mål med sina studier. De vill lära sig det de själva vill, sådant som kan ha betydelse för de livsmål som de just för tillfället har i sikte. Detta innebär att utgångspunkten för deras lärande inte handlar om lösryckta motiv utan om sammanhängande strategier som är relaterade till mer eller mindre tillfälliga mål, vilka vanligtvis är tämligen klara för den enskilde individen.²⁶³

²⁶³ Vilket stämmer med vad som framkommit av tidigare forskning. Se Ahrenkil, 1998.

Betydelsen för folkbildningens framtid

Folkbildningen har haft stor betydelse för utvecklandet av det moderna samhället, inte minst vad det gäller demokratin. Olof Palme har i ett berömt citat kallat Sverige för en ”studiecirkeldemokrati”. Folkbildningens uppgift har varit att peka på demokratins mångfald, på nödvändigheten av ett öppet och jämlikt samtal. På så sätt har folkbildningen under lång tid varit en garant för alla som försökt totalisera demokratin. Strukturer som förminskat människan och gjort henne till en bricka i ett maskineri.

Men vad nu? Vad händer med demokratin i ett senmodernt samhälle som först och främst kännetecknas av en fortsatt individualiseringsprocess? Hur kan folkbildningen då fortsatt vara en garant för demokratin? Vi har i den här rapporten pekat på betydelsen av att kritisera en idealisering av subjektet. Allt tal om en enhetlig individuell identitet döljer en problematik som liknar den om demokrati. I ett senmodernt samhälle finns en stor risk att subjektet totaliseras. Att människan gör sig själv till en slutet enhet, att hon stänger in sig i sin egen förträfflighet.

Om man i sin kritik av en sådan utveckling inte vill fastna i en motbild som sätter det kollektiva mot det individuella, måste man försöka hitta andra vägar. En sådan utväg är att vara ännu mera individuell och att peka på det ofullständigas vikt för fortsatt utveckling. Det finns ständigt sådant som kullkastar varje försök till en individuell enhet, att se detta kan vara framtidens garant för demokrati. Mångfald och pluralitet är fortsatt viktiga begrepp, men det sammanhang där dessa utspelas är ett annat. Genom att inse betydelsen av det individuellt *ofullständiga* finns det möjlighet att nå fram till insikter om nya former, som kan uttrycka och gestalta något universellt som föregår såväl subjekt som språk. Det blir i sådana fall frågan om en kollektivitet med andra förtecken än den vi känner från det moderna.

Genom de dekonstruktioner som vi gett exempel på i denna rapport har vi försökt peka på en väg till förnyelse av pedagogik och innehåll för folkbildningen. En pedagogik som tar sin utgångspunkt i den strukturella individualiseringsprocess som kännetecknar det senmoderna samhället.²⁶⁴ De stratifierade individualisternas deltagande i de former av praktik som de aktivt bidrar till att transformera genom sina spel med skillnader och motsatser.

²⁶⁴ Bosse Bergstedt, ”Det ubevidste øje. Om vilkår og praksis for postmoderne læring” i *Demokrati og Livslang læring*, red. Lotte Lotte Rahbek Schou.

Det är då inte längre självklart att dialog och samtal nödvändigtvis strävar mot konsensus och enhet. Viktigt blir istället att skapa förskjutningar i den språkliga process som består av att tala och lyssna. Att stöta till det invanda sättet att skapa mening och kunskap, så att språkets motsättningar kommer i spel. Dekonstruktion kan på så sätt bli en väg till ett lärande som inte låses vid strävan efter slutna enheter. Ett lärande som tycks bli allt viktigare att utveckla i ett mångkulturellt samhälle.

De tolkningar av berättelser som vi har använt oss av i rapporten kan understödja en allmän strävan efter att skapa nya identiteter. Vi har försökt visa att levnadsberättelser också kan vara användbara för att peka på sådant som skapar ”öppnar identiteter” och som gör det genom att sätta språkets motsättningar i spel. En rörelse för livet skapas när man blir uppmärksam på det ofullständiga i en text. Här påminns vi om de demokratisträvanden som funnits inom folkbildningen och som strävat efter alternativ till totalitära system och ideologier. I en tid av strukturell individualisering gäller det att utveckla strategier, som kan medverka till att skapa en rörelse hos de stratifierade individualisterna, en rörelse som inte låser identiteten utan öppnar människan för en fortsatt demokratisk väg.

Utmaningar för morgondagens folkbildningsforskning

Under det år som vi arbetat med detta forskningsprojekt har vi kunnat konstatera att det är flera områden som behöver utvecklas inom folkbildningsforskningen. Tidigare har fokus varit inriktat mot samhällsvetenskapliga förklaringsmodeller, som inte i tillräcklig grad tagit hänsyn till övergången från ett modernt till ett senmodernt samhälle.

Forskningen har kännetecknats av perspektiv och metoder som eftersträvat enhet och helhetssyn. I en strävan efter en enkel hermeneutisk förståelse har det skapats idealistiska modeller och ett dualistisk språk. En forskning som har undgått att problematisera subjektets och språkets förutsättningar.

Därför har folkbildningsforskningen ännu inte medverkat till att utveckla några alternativ som tar sin utgångspunkt i den strukturella individualiseringsprocessen. Den verkliga utmaningen ligger i att fullfölja denna processen och peka på det ofullständiga hos den enskilda människan. Att identitet, mening och kunskap i grunden inte vilar på någon inre kärna eller yttre enheter. Om man däremot

utgår ifrån att människor verkligen befinner sig i ständig förändring, kan den strukturella individualiseringens problem omgestaltas. Denna studie är en början till en sådan forskningsansats. De områden som studerats och de metoder och perspektiv som använts, behöver utvecklas och provas i nya sammanhang.

De mellan 18 och 30 år, som kan sägas vara kunskapssamhällets *första* generation, är en grupp som vi känner relativt lite till. Därför behövs det fler empiriska studier kring deras sätt att utveckla identitet, mening och kunskap. Har unga vuxna i allmänhet samma syn på sitt liv och lärande som framkommit i denna studie?

Den narrativa ansats som vi använt oss av i detta projekt sprider sig internationellt men är ännu relativt sällsynt i svensk forskning. Det behövs fortsatt teoriutveckling kring den narrativa ansatsens begränsningar och möjligheter. Vilka andra grupper och områden inom folkbildningsforskningen skulle kunna studeras med denna metod? Tongivande rektorer och lärares erfarenheter av villkoren för sin egen utveckling?

Det poststrukturella perspektiv som vi använt oss av i tolkningen av de narrativa intervjuerna är tidigare närmast okänt inom folkbildningsforskningen. På liknande sätt som med den narrativa metoden finns det ett internationellt intresse för poststrukturell kunskapsbildning, men däremot är perspektivet närmast outvecklat i Sverige. Ett teoretiskt inriktat projekt kan bidra till vidgad förståelse för de poststrukturella perspektivens begränsningar och möjligheter.

I anslutning till de poststrukturalistiska perspektiven har vi i denna studie dekonstruerat berättelser. Även på detta område finns få svenska och nordiska exempel på tidigare forskning. En av oss har tidigare dekonstruerat en av folkbildningens ”klassiker”.²⁶⁵ Liknande tolkningar skulle kunna göras av andra folkbildare och pedagogers gestaltningar.

Vi har också pekat på hur dekonstruktionsansatser kan utvecklas och användas i pedagogisk praktik. Att det behövs en fortsatt utbyggnad av folkbildnings- och vuxenpedagogikforskningen är tydligt. En forskning som lyckas ställa nya frågor kan inte bara bidra till att vidga förståelsen för folkbildningen utan också utmana den till nödvändig reflexion och förnyelse.²⁶⁶

²⁶⁵ Bosse Bergstedt, *Den livsupplysande texten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter*.

²⁶⁶ En intressant avhandling som belyser dekonstruktiv pedagogik är Hillevi Lenz Taguchi, *Emancipation och motstånd, Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 2000.

Avslutningsvis skulle vi vilja lyfta fram ett danskt exempel på hur man kan gå vidare i framtiden. Den 1 juli 2000 startade Danmarks pedagogiska universitet (DPU). Många av idéerna bakom DPU hänger samman med individens ”andra frisättning”. DPU:s rektor, idéhistoriken Lars-Henrik Schmidt, pekar i sitt invigningstal (2000-11-03) på att universitet skall reflektera det modernas villkor, som består i att det universella och det individuella möts. Det finns, enligt Lars-Henrik Schmidt, inte länge någon motsättning mellan dessa två poler. Det är snarare frågan om en produktiv skillnad mellan globalisering och personifiering. I nutiden är folk så olika att de är lika, det är i deras vilja att vara olika som gör att de blir lika.

Pedagogiken skall skapa en ny bildningsfilosofi. Nutiden är självbildningens, menar Lars-Henrik Schmidt. Det är inte frågan om den allmänna upplysningen, inte den kulturella upplysningen inte heller självupplysning. Det handlar om ett nytt ideal som är på väg att växa fram, om hur man blir sig själv, utan att bli egoistisk och slutar med att lyssna på andra. Världsmedborgaren har blivit pedagogiskt ideal.²⁶⁷

I anslutning till starten av DPU har det etablerats ett Lärning Lab. Det är i första hand en forskningsbaserad experimentverkstad som skall genomföra experiment med nydanande lärande och kompetensutveckling i företag och myndigheter och ideella organisationer. Det skall ske på tvärs av näringslivs- och utbildningssektorn och skapa omfattande orienterande kunskap om lärande. Lärning Lab skall genom dessa experiment utveckla kunskapen om hur företag, myndigheter, ideella föreningar och människorna i dessa lär och utvecklar ny kunskap och nya kompetenser.

De konkreta forskningsbaserade experimenten i Lärning Lab genomförs i ett antal forsknings- och utvecklingskonsortier som institutionellt är förankrade under Lärning Lab. Konsortierna är en organisatorisk ram omkring ämnes- och temamässigt avgränsade forsknings- och utvecklingsaktiviteter med självständig forskningsledning.

Ett centralt moment är att forskning och utveckling skall genomföras i företag, myndigheter och frivillig organisationer; alltså där lärandet äger rum. Konsortiekonstruktionen innebär att Lärning Lab blir ett öppet forskningscenter som genomför sin forskning på

²⁶⁷ Peter Kemp, *Efter World trade centers fald: Filosofi i en sårbar verden*. Tilltraedelseforelaesning på Danmarks Pedagogiska universitet, 4 december 2001, kl. 14.

alla ställen i landet och i samarbete med en rad olika partner. Det är Lärning Lab som självständigt fattar beslut om etableringen av konsortier, deras teman och vilka andra forskningsinstitutioner som skall delta i konsortiet.

Exempel på överskrifter för konsortier som kan vara aktuella inom verksamheten i Lärning Lab är bl.a:

Leg og læring med ny teknologi och multimedier.

Videndannelse og kompetenceutveckling i forskellige branscher.

Teknik och naturvetenskaplig læring i uddannelser og virksomheder.

Læring og videndannelse i netværk og teams.

Kompetenceudvikling gennem mesterlæreprincipper.

Aktiv arbejdsmerknedspolitik rettet mod grupper med særlige behov.

Inom varje konsortium förväntas den forskningsmässiga kompetensen bli sammansatt på tvärs av ämnesmässiga områden. Det vill säga att det inom varje tema ingår forskare med olika bakgrund, t.ex. pedagogik, idrotts- och musikpedagogik, IT, ekonomi, sociologi, psykologi, organisationsteori, hjärnforskning etc. men också personer med praktisk erfarenhet från förändrings- och utvecklingsprocesser inom företag, myndigheter och frivillig organisationer. Det förutsätts också att det är deltagande av forskare från utlandet. Tanken är att Lärning Lab skall ge DPU en bra start i uppbyggnadsfasen och dra till sig andra än de traditionella gruppernas uppmärksamhet. Man kunde tänka sig en liknande satsning inom folkbildnings- och vuxenutbildningsforskningen i Sverige!

Litteratur

- Ahrenkil, Annegrethe (red.), *Voksenuddannelse og deltagermotivation*. Köpenhamn: Roskilde Universitetsforlag, 1998.
- Ambjörnsson, Ronny, *Den skötsamme arbetaren*, Stockholm: Carlssons, 1991.
- Andersson, Eva (red.), *Cirkelsamhället. Studiecirkelns betydelse för individ och lokalsamhälle*. Stockholm: SOU 1996:47, 1996.
- Andersson, Per, och Sjösten, Nils-Åke, *Vuxenpedagogik i Sverige: Forskning, utbildning, utveckling: en kartläggning* (Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna). Stockholm: SOU 1997:120; Fritze, 1997.
- Andersson, Sten, "Hermeneutikens två traditioner: Om skillnaden mellan Schleiermacher och Gadamer" i *Kunskapens villkor: En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*, red. Staffan Sellander, 145-162. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Andersson, Yvonne & Waldén, Louise. *Kunskapssyn och samhällsnytta i hantverkscirklar och hantverksutövande*. Stockholm: SOU 1996:122, 1996.
- Antikainen, Ari. (Ed.). *Living in a learning society: Life-histories, identities and education*. London: Falmer, 1996.
- Arbetsmarknadsdepartementet, *Kompetensutveckling: En nationell strategi. Slutbetänkande från kompetensutredningen* Stockholm: SOU 1992:7, 1992.
- Arvidson, Lars. *Folkbildning i rörelse*. Malmö: Liber, 1985.
- Asplund, Johan, *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, Göteborg: Korpen, 1991.
- Asplund, Johan. *Tid, rum, individ och kollektiv*, Stockholm: Liber 1983.
- Atkinson, Robert. *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1998.
- Bergstedt, Bosse. *Utanför ramarna, Aspekter på folkbildning, kunskap och demokrati*, Stockholm: Allmänna förlaget, 1989.
- Bergstedt, Bosse, och Tomberg, Ulla-Britt, *Gestaltande utvärdering*, Stockholm: Frikyrkliga studieförbundet, 1993.
- Bergstedt, Bosse. *Den livsupplysande texten. En läsning av N F S Grundtvigs pedagogiska skrifter*, Stockholm: Carlssons, 1998.

- Bergstedt, Bosse. ”Ett modernt svenskt par – om relationen mellan staten och folkhögskolan under 1900-talet” i *Årsbok om folkbildning 2000*, red. Anders Ekman m.fl., Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning, 2000.
- Bergstedt, Bosse. ”Demokratins andra vändning” i Nils Buur Hansen, Ove Korsgaard, Bosse Bergstedt (red), *På kant med Europa?* København: Nordisk Folkehøjskolerådet, 2000.
- Bergstedt, Bosse. ”Den andra människan, om individualisering och lärande i arbetslivet” i *Pedagogik med arbetslivsinriktning*, red. Dan Tedenljung, Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Bergstedt, Bosse, Grepperud, Gunnar och Støkken, Anne Marie. *Mellom flere stoler, En evaluering av Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt*, Trondheim: Tapir forlag, 2001
- Bergstedt, Bosse. ”Før politiken – om Jacques Derridas politiske dekonstruktion” i *Poetisk demokrati – Om samfundsdannelse g personlig dannelse*, red. Ove Korsgaard. København: GADs forlag, 2001.
- Bergstedt, Bosse. ”Vad erstatter højskolen? En undersøgelse af demokratiets diskurs på en dansk og en svensk folkehøjskole” i *Voksenuddannelse under forandring*, red. Jørgen Gleerup, København: GADs forlag, 2001.
- Bergstedt, Bosse. ”Det ubeviste øje. Om vilkår og praksis for post-moderne læring” i *Demokrati og Livlang læring*, red. Lotte Rahlbek Schou, København: GADs forlag, 2001.
- Bergstedt, Bosse. ”Svensk och dansk folkhögskola – två skilda vägar till demokrati” i *Årsbok om folkbildning 2002*, red. Anders Ekman m.fl. Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning, 2002.
- Bergstedt, Bosse. *Røsten och tecknet i Grundtvig - nyckeln till det danska?* red. Hanne Sanders och Ole Vind, Göteborg/Stockholm: Makadam 2003.
- Berndtsson, Rolf. *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt*, Linköping: Linköpings universitet, 2000.
- Bolman, Lee G. och Deal, Terrence E. *Nya perspektiv på organisation och ledarskap: Kreativitet, val och ledarskap*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Borgström, Lena. *Vuxnas kunskapssökande*, Stockholm: Brevskolan, 1988.
- Cameron, R. E. *Världens ekonomiska historia från urtid till nutid* (G. Sandin, översättning). Lund: Studentlitteratur, 2001

- Casey, Catherine. "The changing contexts of work", i *Understanding learning at work*, red. David Boud och John Garrick, London: Routledge, 1999
- Clandini, D. Jean & Connelly, F. Michael. Personal experience methods. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oakes, CA: Sage publications, 1994.
- Dahlerup, Pil. *Dekonstruktion – 90´ernes litteraturteori*, København: Gyldendal, 1991.
- Derrida Jacques. *Om grammatologi*, København: Arena, 1970.
- Derrida Jaques. *Margins of Philosophy*, Chicago, 1970.
- Ekman, Anders, m.fl. (red.) *Årsbok om folkbildning 2001*, Stockholm: Föreningen för folkbildningsforskning, 2001.
- Engdahl, Horace. "Jag är där jag inte tänker" i *Dagens Nyheter* den 23 april 1989.
- Engdahl, Horace. *Beröringens ABC*, Stockholm: Bonniers, 1994.
- Engdahl, Horace. *Om uppmärksamheten*, Lund: Tegnérssamfundet, 1988.
- Engdahl, Horace. *Stilen och lyckan*, Stockholm: Bonniers, 1992.
- Fausing, Bernt. *Kærlighed uden ord. Omkring tavshedens æstetik og billeder*. København: Tiderne skifter 1991.
- Fioretos, Arios. *Det kritiska ögonblicket*, Stockholm: Norstedts, 1991.
- Folkbildningsproposition 1997/98:115
- Folkbildningsrådet. *Fakta om folkbildning 2002*. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2001
- Folkbildningsrådet. *Verksamhetsberättelse och årsredovisning 2001*. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2002
- Folkbildningsrådet. *Verksamhetsberättelse och årsredovisning 2001*. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2002
- Foucault, Michel. *The Order of things*, New York, 1973.
- Gadamer, Hans-Georg. *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*, Göteborg: Daidalos, 1988.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and method* (2nd revised edition; W. Glen-Doepel, transl., translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). London: Sheed and Ward, 1993.
- Garrick, John. "The dominant discourses of learning at work" i *Understanding learning at work*, eds. David Boud och John Garrick, 216–231. London: Routledge, 1999.

- Genette, Gérard. *Narrative discourse*. Ithaca, NY: Cornell university press, 1980.
- Gert Simonsen, Dorthe. *Tegnets tid fortid, historie og historicitet efter "den sproglige vending"*, København: Museum Tusculanums Forlag, 2000-
- Gleerup, Jørgen. *Opbrudskultur. Om det aktuelle samfundsmæssige opbrud i institutioner og værdier*, Odense: Odense Universitetsforlag, 1991.
- Grøn, Arne. "Fransk filosofi under 1900-talet" i *Vår tids filosofi*, red. Poul Lübcke, Stockholm: Forum, 1987.
- Gustavsson, Bernt. *Bildningens väg*. Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1991.
- Hanley Fitzpatrick, Margaret. 'Narrative', now and then: A critical realist approach. i *International journal of psychoanalysis*, 77, 1996.
- Hartman Per. *Skola för ande och hand*, Linköping: Linköpings universitet, 1993.
- Hauge, Hans. *Dekonstruktiv teologi*, Århus: Anis, 1986.
- Hauge, Hans. *Livet og litteratur i risikonsamfundet*, Århus: Forlaget Modtryk, 1995.
- Hauge Hans. *Post-Danmark. Politik og æstetik hinsides det nationale*, København:Lindhart og Ringhof, 2003.
- Heidegger, M. *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, övers. av 7:e tyska utgåvan av Sein und Zeit). London: Basil Blackwell, 1990.
- Hopcke, Robert H. *Slump och synkronicitet: Om meningsfulla sammanträffanden i våra livshistorier* (Erik Nisser, övers.). Stockholm: Natur och Kultur, NoK pocket, 1998.
- Horsdal, Marianne. *Livets fortællinger: En bok om livshistorier og identitet*. Valby:: Borgen, 1999.
- Håkansson, Kaj. "Rotmetaforen och dess överskridande" i *Sociologisk Forskning*, 2, 1984.
- Illeris, Knud. *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Johansson, Christer. *Narrativ forskning: Biografiskt perspektiv på berättelser*. Linköping: Linköpings universitet, Tema, Sociologi i Linköping, nr 2, 1999
- Johansson, Inge. *För folket och genom folket*, Stockholm: Liber, 1986.
- Josselson, R. & Lieblich, R. (red.) *The narrative study of lives* (Vol. 1). Newbury Park, Ca: Sage, 1993.

- Juhl Clausen, Birthe och Lauritzen Jörgen. *Livshistorier i pedagogisk arbejde*. Brøndby : Semi-forlaget, 1997.
- Kemp, Peter. *Døden og maskinen*, København: Rhodos, 1981.
- Kemp, Peter. *Efter World trade centers fald: Filosofi i en sårbar verden*. Tilltraedelseforelaesning på Danmarks Pedagogiska universitet, 4 december 2001, kl. 14.
(http://w0.dpu.dk/print_vers/2068.asp?page_id=2068).
- Knudsen Østergaard, Marie. "Alle tabt... Tråden" i *Dialog*, 2, Göteborg: Nordens folkliga akademi, 2000.
- Korsgaard, Ove. *Kampen om lyset. Dansk folkeoplysning gennem 500 år*, København: Gyldendal, 1997.
- Korsgaard, Ove. *Demosstrategien*, arbejdspaper 5, Forskningsprojektet "Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati", København: Danmarks Lærerhøjskole, 1999.
- Korsgaard Ove, Hansen, Niels Buur, "Demokrati og folkeoplysning i Norden" i *På kant med Europa?* Red. Niels Buur Hansen, Ove Korsgaard, Bosse Bergstedt, København: Nordisk Folkehøjskolerådet, 2000.
- Korsgaard, Ove, "Kampen om folket" i *Poetisk demokrati – Om samfundsdannelse og personlig dannelse*, red. Ove Korsgaard, København: Gads, 2002.
- Kristensson Ugglå, Bengt, *Kommunikation på bristningsgränsen, Stockholm/Steåag: Symposion,, 1994*.
- Kylhammar, Olle. PUFF-nyckel. *Att hitta rätt bland PUFF-rapporter*, nr 124, Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1988.
- Lacan, Jacques, "Spegelstadiet som utformare av jagets funktion sådan den visar sig för oss i den psykoanalytiska erfarenheten" i *Écrits*, Stockholm: Natur och Kultur 1989.
- Lacan, Jacques, *Écrits*, Stockholm: Natur och Kultur 1989.
- Lakoff, George & Turner, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago, Il: University of Chicago press, 1980.
- Lenz Taguchi, Hillevi. *Emancipation och motstånd, Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*, Stockholm: HLS Förlag, 2000.
- Liedman, Sven-Erik. Bildning. i *Nationalencyklopedin*. Höganäs: Bra Böckers Förlag, 1998.
- Lundby, Gier. *Livsberättelser och terapi: Om nyskrivning av historier och ett narrativt arbetsätt*. Stockholm: Natur och Kultur, 2002
- Mann, Thomas. *Bergtagen* [Karin Boye, övers. reviderad av Nils Holmberg], Stockholm: Forum, 1959.

- Mitchell, W. J. T. (Ed.). *On narrative*. Chicago, IL: University of Chicago press, 1981
- Månsson-Wallin, Britten. "Folkbildningsrådet 10 år" i Folkbildningsrådet, *Verksamhetsberättelse och årsredovisning 2001*. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2002.
- Nielsen, Birger Steen m.fl. "Om livlang uddannelse" i *Dansk Pedagogisk tidskrift* nr 2, 1996.
- Olsson, Anders. *Den okända texten*, Stockholm: Bonniers, 1987.
- Palmer, Richard. *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern university press, 1968.
- Polkinhorne, Donald E. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State university of New York press, 1998.
- Probst Gilbert och Büchel, Bettina. *Organizational learning: The competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall, 1997.
- Reeder, Jurgen. *Tala/lyssna*, Stockholm/Lund, 1988.
- Regeringens proposition. *Den öppna högskolan*, 2001/02:15
- Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, (Femte reviderade utgåvan; Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Ricoeur, Paul. *Från text till handling*, Lund: Symposion, 1988.
- Rosenthal, Gabrielle. (1989). May 8th, 1945: The biographical meaning of a historical event. I *International journal of oral history*, 10 (3), 183-199, Nov. 1989. [Westport, CT]
- Rubenson, Kjell. "Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi", i *Livslångt lärande*, red. Per E. Ellström, Bernt Gustavsson och Staffan Larsson, 29-47. Lund: Studentlitteratur, 1996
- Saussure Ferdinand de. *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors, 1970.
- Schanz, Hans-Jürgen. *Selvfolgeligheder*, Århus: Modtryk, 1999.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas.. *The structures of the lifeworld* (Richard M. Zaner and H. Tristram Engelhardt, jr, transl.). Evanston, IL: Northwestern university press, 1973.
- Sjöholm, Cecilia. *Föreställningar om det omedvetna*. Stockholm/Stehag: Symposion, 1996.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: Läroplanskommitténs betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.
- SOU 1996:159. *Folkbildning: En utvärdering*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1996.

- Statistiska centralbyrån. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001*.
Stockholm: SCB, 2001a.
- Statistiska centralbyrån. *Utbildningsstatistisk årsbok 2001: Tabeller*.
Stockholm: SCB 2001b.
- Sundgren, Gunnar. *Folkbildningsforskning – en kunskapsöversikt. Om forskningsfältets historiska bakgrund, nuläge och framtid*.
Stockholm: Folkbildningsrådet, 1988.
- Svanberg-Hård, Helen. *Informellt lärande*, Linköping: Linköpings universitet, 1992.
- Svensk folkhögskola 100 år, I–IV*. Stockholm: Liber, 1967
- Svensk folkhögskola under 75 år*. En minnesskrift utgiven av Karl Hedlund, Stockholm 1943.
- Svensson, Alvar. *Vilka deltar i studiecirkel? Rapport från en undersökning av deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet*.
Stockholm: Folkbildningsrådet, 1996.
- Svensson, Alvar. *Studiecirkeldeltagare 2000?. Rapport från en studie av deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet studieåret 2000*,
Stockholm: Folkbildningsrådet, 2002.
- Taylor, Charles. *Sources of the self: The making of modern identity*.
Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- Thorsell, Lennart. Folkbildning. i *Nationalencyklopedin*. Höganäs: Bra böcker, 1998.
- Tøsse, Sigvart. *Program for voksenpedagogisk forskning og dokumentation*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitut, 1997.
- Utviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning. *Aftenskolernes rolle i fremtidens voksenuddannelse*, København, 1997.
- Utbildningsdepartementet. *Folkbildningen – En utvärdering*. Slutbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen (Statens offentliga utredningar, 1996:159; Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. *Livslångt lärande i arbetslivet: Steg på vägen mot ett kunskapssamhälle. Ett diskussionsunderlag*. Rapport från en expertgrupp till Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. (SOU 1996:164)
- Utbildningsdepartementet. Proposition 2000/01: 72 *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*, 2000.
- Vestlund, Gösta, *Folkuppföstran Folkupplysning Folkbildning*, Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan, 1996.

- Walter, A., Moersch Hejl, G. Bechmann Jenssen, T. & Hayes, A. *Youth transitions, youth policy and participation: State of the art report*. Tübingen: IRIS, February 2002.
- White, Michael. *Narrativ terapi: En introduktion* (Ulla Göthberg och Bengt Wiene övers.). Stockholm: Mareld, 2000.
- Ödman, Per-Johan, *Kontrasternas spel*, Stockholm: Norstedts, 1995.
- Öhlund, Thomas. *Tre rapporter om studiecirklar*. Stockholm: SOU 1996:154, 1996.