



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

PED 442
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
4 juni 2004

I mötet mellan kunskapssyn och människosyn

- deltagares upplevelse av Svenska kyrkans grundkurs och
folkhögskolan som pedagogisk miljö

Caroline Gustavsson

Handledare:
Bosse Bergstedt

ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats 41-60p
Sidantal: 45 sidor
Titel: I mötet mellan kunskapssyn och människosyn - deltagares upplevelse av Svenska kyrkans grundkurs och folkhögskolan som pedagogisk miljö.
Författare: Caroline Gustavsson
Handledare: Bosse Bergstedt
Datum: 4 juni 2004
Sammanfattning: Sedan början av 1990-talet omfattar yrkesutbildningen för tjänst i Svenska kyrkan en grundkurs (SKG) gemensam för de fyra yrkesprofilerna. Denna kurs är förlagd till folkhögskolor runt om i Sverige och kursen pågår under en termin.

Syftet med denna uppsats var att undersöka, tolka och analysera deltagarnas upplevelser av Svenska kyrkans grundkurs och folkhögskolan som pedagogisk miljö. I arbetet har jag utgått från tre frågeställningar: Vad har fört deltagarna till SKG; Hur upplever deltagarna SKG som utbildning betraktad; Hur upplever deltagarna den pedagogiska miljön vid folkhögskolan.

Jag har metodiskt utgått från en kritisk samhällsvetenskaplig metod vilken anläggs hos Mats Alvesson och Stanley Deetz. För min analys har jag utgått från ett sociokulturellt perspektiv vilket presenteras av Roger Säljö.

Min studie har genomförts i form av en kvalitativ intervjuundersökning med sex deltagare vid en SKG-kurs i södra Sverige. Intervjumaterialet har utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar blivit föremål för tre olika läsningar varefter en tematisk tolkning av materialet gjorts.

Analysen av materialet ger att deltagarnas upplevelser av SKG och folkhögskolan som pedagogisk miljö tar två utgångspunkter. Dels utgångspunkten i den deltagandes upplevelse av sin egen roll som individ i relation till gruppen. Dels den kunskapssyn deltagaren bär med sig. SKG och den pedagogiska miljön vid folkhögskolan ser främst ut att passa de deltagare som önskar en paus från något annat, som kan sätta gruppen framför individen och som önskar en deltagande undervisning där man själv skapar sin kunskap. Den passar dock inte dem bland deltagarna som har svårt att känna sig som en del av det

sociala sammanhang som SKG och skolan utgör, som vill ge plats för individen ibland på bekostnad av gruppen och som önskar en mer förmedlande pedagogik och ett tydligt ledarskap.

Jag anser att Svenska kyrkan i en framtid behöver en mer sammanhållen utbildning där uppdelningen mellan de olika delarna, SKG, akademiska studier och praktik försvinner. De enskilda församlingarna skulle ges ett större ansvar och erbjuda blivande kyrkarbetare samtal och praktik för den enskildes växt in i det kyrkliga sammanhanget.

Inför framtida diskussioner om kyrkans utbildningar understryker denna studie tanken kring betydelsen av ett långsiktigt pedagogiskt tänkande på såväl lokal som nationell nivå. Vill kyrkan att dess medarbetare ska stå i en växande process där lära och liv är en sammanhängande helhet så får det konsekvenser. Inte enbart för ett halvårs integrerade studier utan önskvärt också för hela utbildningsperioden och den kyrkliga tjänst som därefter följer.

Nyckelord:

Folkbildning, Folkhögskola, Svenska kyrkans grundkurs.

Innehållsförteckning

Inledning.....	2
Bakgrund	2
Syfte.....	3
Uppsatsens innehåll	3
Teoretiska perspektiv.....	4
Sociokulturellt perspektiv.....	4
Kritisk samhällsvetenskaplig metod.....	7
Litteraturoversikt	9
Folkbildning	9
Bakgrund	9
Begrepp.....	11
Tidigare forskning	15
Svenska kyrkans grundkurs	17
Bakgrund och Intentioner	17
Tidigare forskning	19
Metod.....	21
Forskningsansats.....	21
Upplägg och genomförande	22
Urval	23
Intervjuernas utformning	24
Transkribering av ljudupptagningarna.....	24
Läsning, urval och tolkning av data	25
Undersökningens begränsningar	26
Resultat.....	27
Tematisk tolkning.....	27
Tidigare utbildnings- eller yrkeserfarenhet	28
Kyrklig bakgrund.....	28
Information om kursen och tankar som föregick ansökan	29
Boendet.....	30
Kursinnehållet.....	30
Folkhögskolans miljö	32
Lärarna.....	33
Klassen	34
Individen/Elevrollen	35
Skillnader jämfört med andra skolformer eller ett tidigare yrkesliv	35
Analys.....	36
Diskussion	43
Litteraturlista	46
Bilaga.....	a

Inledning

För tjänst i Svenska kyrkan som präst, diakon, pedagog eller kyrkomusiker ska enligt 1990 års utbildningsreform, en student genomgå Svenska kyrkans grundkurs, förpraktik, fackutbildning, med fackutbildning parallell kursverksamhet samt profiltutbildning.¹

Då jag själv våren 1999 gick Svenska kyrkans grundkurs (SKG) märktes bland några deltagare i min klass en stor glädje över kursen men samtidigt bland andra en stor irritation och ett sorts avståndstagande. Denna polära uppfattning om en utbildning har jag sällan, om aldrig mött tidigare och inte heller på något av de andra obligatoriska moment av utbildningen för tjänst i Svenska kyrkan som sedan följde för min del.

Efter att vid ett forskarseminarium vid pedagogiska institutionen i Lund hört Bosse Bergstedt och Glenn Helmstad presentera sin del av SOU-utredningen *Deltagares upplevelse av folkbildning* föddes tankarna till det som nu är ämnet för denna uppsats.² Bergstedt och Helmstad hade intervjuat ett stort antal deltagare som för något eller några år sedan läst vid folkhögskola men i det sammanhanget ingen från Svenska kyrkans grundkurs. Med minnet av de polära upplevelserna av SKG tyckte jag att det skulle vara intressant att fråga deltagarna själva hur de upplever kursen. Då folkhögskolan av tradition betraktats lite som en särart jämfört med andra skolformer undrade jag också hur deltagarna upplever denna miljö och samtidigt hur folkbildningsteoretiker idag väljer att förhålla sig till folkbildningsbegreppet.

Bakgrund

När jag själv gick SKG hade jag ännu inte påbörjat fackutbildningen till präst men redan läst andra ämnen vid universitet och högskola. Kursen kom för min del rätt i tiden och jag kunde njuta av en tid utan särskilt hårt ställda krav och av mötet med spännande människor.

Min utgångspunkt var då och är även nu en tro på, att alla situationer och möten med människor lär oss något. Jag tror samtidigt att mötet med nya situationer innebär att vi måste våga öppna oss inför att förändras. Jag tror att det nya kräver en mer eller mindre medveten reflexion för att kunna bli en del av oss. De människor och den kunskap som hotar eller irriterar tror jag är den som ifrågasätter våra mest grundläggande värderingar antingen dessa är reflekterade eller ej. Med en större medvetenhet om sig själv och sina tankar tror jag att vi som människor kan gå in i mötet med det nya med större lyhördhet och vakenhet och därmed ges vi möjligheten att växa som människor.

Jag tror att vi som människor bär ett arv efter våra förfäder men jag tror också att vi som sociala varelser i mycket stor utsträckning påverkas av den miljö som omger oss.

¹ Översyn av de kyrkliga utbildningarna (ÖSUT), 2002, s.11.

² Bergstedt & Helmstad, "Existens och folkbildning" i *Deltagares upplevelse av folkbildning*. SOU 2003:112. Fritzes, Stockholm, 2003.

Jag ser språket som centralt och menar att våra föreställningar begränsas av det språk vi har med oss och att det antingen möjliggör eller förhindrar det verkliga mötet med nya situationer och människor.

Jag tror att växt och mognad som människa såväl som mötet med nya situationer och människor kräver mycket tid. En tid som jag är rädd att alltför få av oss idag tar sig. Kunskap om sig själv, om andra, om livet, kärleken och universum är inget vi kan lära oss genom ett kunnande i faktatermer utan det kräver vår närvaro och ett möte, med utgångspunkten tagen i hela vår person och det liv vi kallar vårt.

Med utgångspunkt i denna min syn på människan och kunskapen menar jag det vara viktigt att fråga efter den enskildes upplevelse av ett fenomen. En upplevelse som färgas av den erfarenhet den enskilde bär med sig men också av det möte som sker mellan mig och den enskilde i forskningsprocessen. Detta sagt för att understryka att det är den enskildes upplevelse som är fokus för detta arbete. Studien kommer således inte att generera en sanning direkt överförbar till andra sammanhang men studien presenterar enskildas upplevelser vilka i andra sammanhang kan komma att ge spännande och utmanande perspektiv.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka, tolka och analysera deltagarnas upplevelser av SKG och folkhögskolan som pedagogisk miljö.

I arbetet utgår jag från tre frågeställningar:

1. Vad har fört deltagarna till SKG?
2. Hur upplever deltagarna SKG som utbildning betraktad?
3. Hur upplever deltagarna den pedagogiska miljön vid folkhögskolan?

Uppsatsens innehåll

Efter detta inledande kapitel följer *Teoretiska perspektiv*. Där presenterar jag det sociokulturella perspektiv som ligger till grund för min analys samt det kritiskt samhällsvetenskapliga perspektiv som ligger till grund för mitt metodiska arbete.

Kapitlet *Litteraturöversikt* har två delar vilka båda tar sin utgångspunkt i syftet och frågeställningarna för detta arbete. Den första delen rubriceras *Folkbildning* och ger en bild av hur forskning om folkbildning och folkhögskolan ser på historien samt på dagens praktik. Avsnittet ska ge en bred ingång till förståelsen av deltagarnas upplevelser av folkhögskolan som pedagogisk miljö.

Den andra delen rubriceras *Svenska kyrkans grundkurs* och här presenteras de intentioner som fanns bakom och låg till grund för beslutet att införa kursen.

I båda delarna presenteras tidigare forskning, relevant för denna studie.

Metod kapitlet följer därefter och är indelat i underrubriker. Jag presenterar uppsatsens forskningsansats, studiens upplägg och genomförande, hur urvalet av deltagare gått till, hur intervjuerna utformats och hur transkriberingen av ljudupptagningarna gjorts. Jag

presenterar också hur jag läst och tolkat data och vilka begränsningar jag kan se att det finns med min studie.

Under rubriken *Resultat* presenteras dels den *Tematiska tolkning* jag gjort av intervjumaterialet och dels den *Analys* jag gjort av detsamma. Det är för att göra materialet mer överskådligt som jag valt att inte väva in analysen i den tematiska tolkningen. I analysen kommenterar jag några delar för sig medan andra blir föremål för en mer övergripande analys.

Avslutningsvis följer en *Diskussion* av det resultat som studien givit.

Teoretiska perspektiv

Min uppsats tar sin teoretiska utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet sådant det presenteras av Roger Säljö samt i det kritiskt samhällsvetenskapliga tänkandet sådant det presenteras av Mats Alvesson och Stanley Deetz.

Det sociokulturella tänkandet ger ett intressant teoretiskt perspektiv på kunskapssyn, lärande och individens möjlighet till utveckling.

Detta kompletteras i sin tur av det kritiskt samhällsvetenskapliga perspektivet som ger en utgångspunkt för uppsatsens metodiska arbete.

I det följande gör jag, utifrån Säljö's bok *Lärande i praktiken* samt Alvesson och Deetz *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*, en kort presentation av dessa båda tankeriktningar sådana jag uppfattar dem och finner dem relevanta för min studie.³

Sociokulturellt perspektiv

Säljö företräder ett sociokulturellt perspektiv då han tittar på utveckling, lärande och reproduktion av såväl kunskaper som färdigheter, ett perspektiv som inspirerats av den ryske psykologen Les S. Vygotsky.⁴ En utgångspunkt är intresset för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser.

Säljö menar att mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Hur människor lär kan aldrig reduceras till en fråga om enbart teknik eller metod utan lärandet måste sättas in i ett större sammanhang, i relation till hela individen och hela samhället, kulturen och historien. Med hänvisning till Dewey skriver Säljö att "the very process of living together educates".⁵ Säljö menar att det abstrakta och konkreta kunnandet går hand i hand vilket motsäger verkligheten i många av dagens utbildningssammanhang där de två istället separerats från varandra.⁶ Säljö menar att lärandet inte bör studeras utifrån frågan om människor lär sig eller inte, utan i stället utgå ifrån frågan *vad* människan lär sig i den situation hon ingår.

³ Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma, Stockholm, 2000. Alvesson & Deetz, *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund, 2000.

⁴ Se bland annat: Vygotsky, *Tänkande och språk*. Daidalos, Göteborg, 2001.

⁵ Säljö, 2000, s. 13.

⁶ Ibid, s.22.

Förutsättningarna för att människor ska kunna ta till sig och bevara kunskaper och information menar Säljö vara att vi har kategorier och begrepp med hjälp av vilka vi kan ordna våra upplevelser.

Enligt det sociokulturella perspektivet står människan aldrig i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Enligt Säljö medieras (av tyskans Vermittlung= förmedla) verkligheten med hjälp av såväl fysiska som intellektuella redskap.⁷ Framförallt utgör språket ett av de redskap som Säljö menar medierar verklighet. Säljö talar om språkets olika funktioner som utpekande, semiotiskt samt retoriskt. Ser vi till språkets semiotiska funktion visar den att språket har en teckenberoende och innebördsskapande kraft som gör det till något mer än en neutral spegel av omvärlden.⁸

Säljö betonar att språket samtidigt är såväl ett kollektivt som interaktivt och individuellt redskap. Det är därför, menar han, som det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande.⁹

Inför min studie väcker detta perspektiv frågan, huruvida människor när vi använder begrepp kan sägas tala om samma sak. Enligt det sociokulturella perspektivet kan vi enbart utgå ifrån det igenkännbara och det är utifrån det vi har med oss som vi relaterar och fyller nya ord och begrepp med innehåll. Frågan blir om forskaren någonsin kan förstå vad som sägs vid till exempel ett intervjutillfälle. Medvetenheten om denna svårighet ger mig förhoppningsvis en ökad lyhördhet inför kontexten något vi återkommer till i samband med det kritiska samhällsperspektivet.

Språket är enligt ett sociokulturellt perspektiv inte enbart "prat", ställt i motsatts till praktik, utan tvärtom är språket såväl konstitutivt som materiellt till sin konsekvens.¹⁰ Konstitutivt i den meningen att jag genom att beskriva en händelse väljer att framställa den på ett speciellt sätt och i särskilda syften. Med ett sociokulturellt perspektiv ser vi att det i en klass kan råda stor diskrepans mellan det språk som läraren använder jämfört eleverna och det språk eleverna sinsemellan använder. Detta kan innebära att lärare och elever konstituerar verkligheten olika och därför talar om olika saker fast de befinner sig i tillsynes samma kontext. Denna människans förmåga att tolka och beskriva samma verklighet på olika sätt är en aktiv och kreativ process som kan leda framåt eller resultera i missförstånd.¹¹

Tänkandet menar Säljö sker genom att man upprättar och vidmakthåller en gemensam förståelse av vad man håller på med och samtidigt utvecklar denna förståelse genom kommunikation. Säljö talar om en sk intersubjektivitet, dvs en tillfälligt gemensam förståelse av vad en situation handlar om, vilken gör det möjligt att tillsammans till exempel lösa ett problem.¹²

Säljö menar att människan alltid lär, men den befogade frågan är vad. Vad lär hon sig?

Olika sociala kontexter lär oss olika saker. Myten om kunskap som något vi alla kan vara överens om är menar Säljö just en myt. Vi förstår alla verkligheten olika och

⁷ Ibid, s.81.

⁸ Ibid, s.86.

⁹ Ibid, s.87.

¹⁰ Ibid, s.90.

¹¹ Ibid, s.95f.

¹² Ibid, s.111ff.

därmed kan vi inte tala om en objektiv sanning.¹³ Lärande kan inte betraktas som vare sig något självklart eller entydigt. Tror vi oss kunna finna den sanna kunskapen finns det i alla utbildningssammanhang en risk att gränser sätts upp och mönster skapas för hur eleverna ska tala och lära, ett mönster få elever skulle passa in i.¹⁴ Hur människan lär sig att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten beror menar Säljö av vad omgivningen tillåter och uppmuntrar.¹⁵

Vår utveckling sker alltid i relation med och till andra och det sociokulturella perspektivet bär en tro på livslång utveckling för den enskilda människan.

Säljö använder med hänvisning till Vygotsky begreppet utvecklingszon.¹⁶ Denna definieras som det avstånd som finns mellan vad en individ å den ena sidan ensam kan prestera och vad individen å den andra kan prestera med stöd.¹⁷

Säljö skriver att samtalet mellan den mer kompetente och nybörjaren alltid måste pågå. Han menar att det är just i interaktionen mellan människor som kunskaper och färdigheter får liv.

Lärandet handlar om att besitta information, ha färdigheter och förståelse men det handlar samtidigt om att kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevant i ett visst sammanhang.¹⁸

Hur individen förstår en text, en händelse eller ett objekt, individens kognitiva kontextualisering, behöver inte stämma överens med den diskursiva kontextualisering som förväntas i ett aktuellt institutionellt sammanhang som till exempel skolan. I detta sammanhang blir det särskilt viktigt för en mer kompetent samtalspartner, en lärare, att hjälpa till för att få elevens kognitiva kontextualisering att möta institutionens diskursiva kontextualisering.¹⁹

Den som behärskar en viss praktik eller färdighet ska vägleda och stötta nybörjaren. Detta genom att till exempel reducera komplexiteten i uppgiften, koppla den till tidigare erfarenheter och hjälpa till att identifiera målsättningen.²⁰

Enligt det sociokulturella perspektivet så skulle det vara en omöjlighet att särskilja den lärda kunskapen och den levda kunskapen, vilket ger spännande tankar inför kopplingen mellan teori och praktik i liv och skola.

Jag menar att det sociokulturella perspektivet utmanar läraren, att möta eleven där denne befinner sig. En tanke företrädd av många tänkare bland vilka kan nämnas Dewey och Groome.²¹ Ur ett sociokulturellt perspektiv blir detta möte mellan lärare och elev

¹³ Ibid, s.26f.

¹⁴ Ibid, s.46f.

¹⁵ Ibid, s.66.

¹⁶ Se: Vygotsky, Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978.

¹⁷ Säljö 2000, s.120.

¹⁸ Ibid, s.141.

¹⁹ Ibid, s.227.

²⁰ Ibid, s.236.

²¹ Se bland annat: Dewey, *Demokrati och uppfostran*. Natur och kultur, Stockholm, 1948.

Groome, *The way of shared praxis: an approach to religious education*. Religionspedagogiska institutet, Lomma, 1999.

nödvändigt för att med utgångspunkt hos den enskilde, kunna relatera nya upplevelser och tankar. Utifrån detta perspektiv finner jag det intressant att se hur deltagarna i en klass själva beskriver sin upplevelse av det utrymme de får för egna erfarenheter och tankar och hur de till dem knyter den nya kunskapen.

Kritisk samhällsvetenskaplig metod

Alvesson och Deetz företräder en kritisk forskning som inrymmer kritisk tradition samt den kvalitativt, tolkande forskningen. De presenterar den förstnämnda som inriktad på att ifrågasätta etablerade samhällsordningar, dominerande praktiker, ideologier, diskurser och institutioner. Ofta menar de, har fenomen som stått i fokus relaterats till mer omfattande sociala förhållanden på en samhälls- eller en makronivå men idag tittar man också på mindre sammanhang, på en mikronivå.

Den andra forskningstraditionen menar de vara inriktad mot att förstå sociala institutioner och vardagslivets mikropraktiker genom empiriska studier. Detta perspektiv har av tradition varit inriktad mot ett "induktivt studium av en socialt konstruerad verklighet, med fokus på betydelser, idéer och praktiker utifrån den enskildes perspektiv".²²

De båda herrarna talar om en specifik, mer tillspetsad form av kritiskt tänkande än man i dagligt tal använder inom forskning, vilken de väljer att presentera i fem punkter:

1. att identifiera och ifrågasätta de antaganden som ligger bakom vanliga sätt att varsebli, förstå och handla.
2. att erkänna det inflytande som historia, kultur och social position har över uppfattningar och handlingar.
3. att föreställa sig och utforska ovanliga alternativ som kan rubba rutiner och en etablerad ordning.
4. att uppmärksamma olika, inte minst subtila former av social dominans.
5. att vara tillbörligt skeptisk till varje kunskap eller lösning som påstår sig vara den enda sanningen eller det enda alternativet.²³

Inom kritisk samhällsforskning utgår de ifrån kritisk teori och postmodernism, två perspektiv som de menar ger en komplex och konfliktfylld men fruktbar utgångspunkt. De begrepp de väljer att använda utifrån en kritisk teori hämtar de främst från Frankfurtskolan med företrädare som Adorno, Horkheimer, Marcuse och Habermas.²⁴ För det postmodernistiska perspektivet har de hämtat sin inspiration främst från Derrida och Foucault.²⁵

Mellan den kritiska teorin och postmodernismen råder såväl likheter som olikheter. Alvesson och Deetz vill tänka sig de båda perspektiven på samma gång men inte genom

²² Alvesson, 2000, s.7.

²³ Ibid, s.12.

²⁴ Alvesson, 2000, s.16.

Se bland annat: Horkheimer och Adorno, *Upplysningens dialektik*. Daidalos, Göteborg, 1997.

Habermas, *Toward a Rational Society*. Heinemann, London, 1970.

²⁵ Alvesson, 2000, s.16.

Se bland annat: Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon, New York, 1980.

att betrakta dem som en syntes. Istället menar de att behovet finns av både konflikt och samförstånd, motstånd och planering och de önskar hitta en balans mellan dessa poler.²⁶

Jag menar att den kritiska samhällsforskningens styrka bland annat kan ses i att man inte som forskare tror sig kunna agera objektivt eller av sin forskning utläsa sanningar om hur det är i verkligheten. Istället menar Alvesson och Deetz att forskaren ska erbjuda motbilder till de dominerande idealen och den förståelse som råder. De menar att kritisk forskning främst har tre uppgifter; insikt, kritik och transformativ omvärdering.²⁷ Forskaren är alltid del i en socialt konstruerad värld och representerar själv en kulturell tradition, subjektiva intressen, värderingar och föreställningar.

Alvesson och Deetz önskar problematisera språket samt de förhoppningar som vanligen finns om en neutral representation. Språket kan aldrig generellt, menar de, sägas representera icke-språkliga fenomen som beteenden, tankar och känslor. Forskaren måste därför söka nå en mer reflekterad förståelse som präglas av insikt om tolkningens svårigheter och den samtidiga möjligheten att finna alternativa sätt att behandla det empiriska materialet. Alvesson och Deetz önskar se en forskning som är "öppen, tolkande, språkligt känslig, identitetsmedveten, historisk, politisk, lokal, icke-auktoritativ och textligt insiktsfull".²⁸

Språket är, menar de, funktionellt, dvs inte sanningsorienterat, samt begränsat av sociala normer och konventioner. Språket är kontextuellt och konstruerat. Språket namnger inte objekt utan ingår som en väsentlig del i den process där objekten konstitueras. Så måste forskaren därför vid till exempel ett intervjutillfälle vara öppen inför att deltagaren kan ha behov av att låta förnuftig, smart och eller moralisk varför det hon säger inte kan ses som en sanning, utan måste tolkas som en handling i sig. Forskaren måste vara vakert skeptisk inför de uttalanden som görs.²⁹

Alvesson och Deetz menar att tre olika tolkningar kan göras av det som sägs: 1. uttalandena säger något om den sociala verkligheten; 2. uttalandena säger något om den individuella eller socialt delade subjektiva verkligheten; 3. uttalandena säger något om normer för hur man uttrycker sig, för hur man skapar effekter, där berättelsen måste tolkas utifrån vad den åstadkommer snarare än vad den speglar.³⁰

Denna kritiska forskningsansats kräver en stor öppenhet inför olika alternativa tolknings- och analysvägar. Detta vilket man i sin tur får, vilket Alvesson och Deetz också påtalar, först genom bekantskap med ett spektrum av teorier och vokabulärer. En förutsättning som kan ta år och många timmar framför böckerna i anspråk. Själv ser jag en spännande utmaning i deras sätt att förhålla sig till forskningsprocessen och inte minst till den synbara verkligheten kontra den dolda verkligheten, vilken det blir forskarens uppgift att medvetandegöra.

För min studie finner jag deras förväntan på forskarens kritiska perspektiv ytterst relevant och önskvärt att följa. Inte minst då ämnet för min studie har varit under diskussion under många år och väckt starka känslor i olika led. Min egen redovisning av min bakgrund och relation till SKG, blir utifrån detta perspektiv nödvändig, såväl i

²⁶ Alvesson, 2000, s.123.

²⁷ Ibid, s.20.

²⁸ Ibid, s.126f.

²⁹ Ibid, s.134ff.

³⁰ Ibid, s.138.

relation till de intervjuade som vid metodredovisningen, för att analysen överhuvudtaget ska förväntas kunna ge något utöver mina egna förutfattade meningar.

Litteraturoversikt

Den litteratur jag valt att presentera under rubrikerna *Folkbildning* samt *Svenska kyrkans grundkurs* tar sin utgångspunkt direkt i uppsatsens syfte och frågeställningar. Avsnittet kring folkbildning är tänkt att ge en kortfattad historisk bild av folkhögskolans plats i en svensk kontext samt presentera olika folkbildningsteoretikers definition av folkbildning. Min avsikt är inte att landa i en definition, uteslutande andra. Istället har jag velat hålla definitionerna öppna för att på det sättet ge möjlighet för deltagarnas upplevelser att speglas inte bara i ett, utan i flera perspektiv. Forskningsområdet kring folkbildning är litet och företrädarna har valts då deras forskning varit relevant för min studie och då de samtidigt kan sägas representera något olika perspektiv. Under avsnittet kring folkbildning presenterar jag också tidigare forskning där man liksom i denna studie valt att fokusera deltagaren och dennes upplevelse av folkbildning.

Avsnittet kring SKG är mer informativt. Här presenterar jag de beslut som legat till grund för kursen samt de intentioner som föregick beslutet. Jag presenterar också den ringa forskningen kring SKG i Sverige.

Folkbildning

För att utifrån frågeställningarna kunna spegla deltagarnas upplevelse av den pedagogiska miljön vid folkhögskolan ges i detta avsnitt en bild av hur forskning om folkbildning och folkhögskolans ser på historien samt på dagens praktik. Mot bakgrund av det ovan sagda samt av det kritiska perspektiv som är utgångspunkten för denna uppsats har jag ansett avsnittets omfattning vara nödvändig. Detta för att ge en så bred ingång som möjligt till förståelsen av deltagarnas upplevelser.

Bakgrund

Folkbildningens historiska rötter går tillbaks till 1500-talet, då den lutherska reformationen kan ses som det första folkbildningsprojektet i Norden. Under denna tid och ända in på 1800-talet var det kyrkan och staten som i första hand utövade makt över undervisning och kulturliv. Kyrkans makt kom dock att försvagas då de liberala och socialdemokratiska partierna fick ökat inflytande. Genom det var kyrkan inte längre given som statens samarbetspartner, varför folkbildningen gavs en möjlighet att finna sin plats. Den form av folkbildning som utvecklades först var folkhögskolorna.³¹ Men bredvid dem finner vi idag såväl studieförbund som bibliotek och Folkets Hus.

³¹ Bergstedt, 2003, s. 20f.

Folkbildning är i grunden en nordisk företeelse. Folkhögskolan föddes i Danmark i början av 1800-talet och dess idégivare var den danska prästen och förkunnaren N.F.S Grundtvig.³²

På 1860- och 1870-talen skapades i snabb takt de första folkhögskolorna i Sverige. De tre skolorna Hvilan, Önnestad och Herrestad öppnade 1868 och därefter ytterligare tjugotre under 1870-talet.³³ Det ökade självstyret inom lokalförvaltningarna som blivit en följd av 1862 års kommunallagar samt 1866 års riksdagsordning fick till följd att bondeklassen blev den dominerande faktorn i riksdagens andra kammare. Detta medförde behovet av en vidgad medborgerlig utbildning och kan sägas utgöra bakgrunden till folkhögskolornas tillkomst.³⁴

De flesta folkhögskolor grundades på enskilt initiativ men inte sällan kom landstinget att agera huvudman och ekonomisk garant. Från slutet av 1870-talet utgick statliga bidrag för folkhögskolornas verksamhet.

Bredvid det ökade utbildningsbehovet i 1860-talets Sverige fanns det också ideologiska motiv bakom bildandet av folkhögskolorna. Skolorna bars upp av medvetet demokratiska värderingar och en antibyråkratisk attityd.³⁵ De första folkhögskolorna var så kallade bondeskolor men snart kom skolformen att domineras av folkrörelsernas utveckling. Till de tre dominerande rörelserna, som i början av seklet fick sina egna folkhögskolor räknas arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen och frikyrkorörelsen.³⁶

På senare år har folkhögskolan, från att främst ha varit inriktad på allmän medborgerlig bildning och personlighetsutveckling, fått allt fler inslag av yrkesutbildning.³⁷ Så kan vi till exempel se den kyrkliga utbildningen till församlingspedagog samt den för studien aktuella Svenska kyrkans grundkurs (SKG).

Minimiåldern för antagning vid folkhögskolan är 18 år men någon övre åldersgräns finns inte varför kurser för pensionärer är ett allt vanligare och ofta uppskattat inslag. Huvudmannskapet för de svenska folkhögskolorna är i huvudsak av tre slag: landstingsskolor, stödföreningsskolor samt rörelseskolor. De skolor som har ett av Svenska kyrkans stift som huvudman, tillhör de så kallade rörelseskolorna.³⁸

Enligt Richardson, historiker och pedagog, är det främst fyra saker som kännetecknar folkhögskolorna: 1. att flertalet elever bor i internat; 2. att åldersgränsen för de långa kurserna är 18 år; 3. att skolorna har rätt till ideologisk profilering samt 4. att folkhögskolornas frihet vad gäller ämnesuppsättning och metodik varit stor.³⁹

Folkbildningens plats i en framtid är värd att fundera över. Den fria process som man i början av 1900-talet talade om inom folkbildning har idag fått en alltmer underordnad ställning. Det blir istället nyttan och målet som sätts i första rummet.⁴⁰ Så har också

³² Ibid, s. 21.

³³ Ibid, s.22.

³⁴ Richardson, *Svensk utbildningshistoria*. Studentlitteratur, Lund, 1990, s.10.

³⁵ Ibid, s.49.

³⁶ Bergstedt, "Ett modernt svenskt par. Om relationen mellan staten och folkhögskolorna under 1900-talet" i *Årsbok om folkbildning*. EO Print AB, Stockholm, 2000, s.119

³⁷ Richardson, 1990, s.126.

³⁸ Ibid, s.127.

³⁹ Ibid, s.128.

⁴⁰ Bergstedt, 2000, s.120.

folkhögskolans värdegrund allt mer kommit att växa samman med det moderna samhället. Talet om demokrati eller personlig utveckling ifrågasätts inte av någon idag och folkhögskolans metodik och pedagogik har spridit sig till allt fler områden i samhället. Sedan slutet av 1980-talet har forskare menat att det blir alltmer svårt att peka på folkhögskolans och folkbildningens särart. Förhållandet till staten har blivit tätt och det kan uppfattas som svårt att se skillnaderna mellan folkbildning och andra former för vuxenundervisning.⁴¹ Det faktum att folkhögskolan som tidigare varit ensam om att erbjuda vuxna studiemöjligheter, idag utgör mer av ett komplement och alternativ till vuxen-, arbetsmarknads- och personalutbildning, är värt att notera.

Bosse Bergstedt, folkbildningsforskare, menar att det nya samhälle som idag bryter fram innebär en andra frisättning av individen. Den första frisättningen skedde då individen blev fri från bindningen till kungen och kyrkan. Denna andra frisättning skulle innebära att individen frisätts från industrisamhällets ersättningsgemenskaper, bland vilka folkhögskolans gemenskap varit framträdande. Bergstedt menar att det vi kan lära av folkhögskolans historia är att en ny tidsepok kräver nya skolformer och en ny folkbildning och han frågar retoriskt vad som händer i en tid när folket myndiggjort sig själv.⁴²

Begrepp

Med utgångspunkt hos folkbildningsforskaren Gunnar Sundgren och hans kritiska diskussion kring folkbildning som särartsbegrepp önskar jag visa att definitionen av folkbildning inte är vare sig självklar eller enkel. Med exempel från några av Sveriges idag aktiva forskare vill jag visa att försök dock görs att ringa in folkbildningsbegreppet, trots att dessa försök ibland också inbördes ter sig motsägelsefulla. Särskilt har jag valt att presentera de två folkbildningsteoretikerna Bosse Bergstedt och Bernt Gustavsson för att tydliggöra hur olika perspektiv på folkbildning kan se ut.

Sundgren frågar sig i sin delstudie av SUFO 2⁴³ om folkbildningen idag kan sägas utgöra en särart och i så fall vilken dess innebörd är, samt vilka samhälleliga villkor som bidrar till att forma den. Frågan menar han kan ställas essentiellt och får då till följd att forskaren letar efter indikatorer på något i de folkbildande verksamheterna vilket skulle skilja den från andra liknande verksamheter som tex skola, högskola, vuxenutbildning. Formuleras frågan istället diskursivt söker forskaren kartlägga på vilket sätt olika föreställningar om folkbildningens särart framträder i språket och hur dessa föreställningar uppstår och upprätthålls.⁴⁴

Sundgren lyfter fram antologin *Om folkbildningens innebörder*⁴⁵ som ett exempel på essentialistiska försök att säga något om folkbildningen. Han menar att några av författarna till antologin formulerar sig inte bara essentiellt utan också ideologiskt-normativt och särarten framstår då som kopplad till ett ideal.⁴⁶

⁴¹ Ibid, s.126.

⁴² Ibid, s.129.

⁴³ Sundgren, "Folkbildningens särart som fenomen och problem" i *Folkbildningens särart*. SOU 2003:94, 2003.

⁴⁴ Ibid, s.13.

⁴⁵ Bosse Bergstedt och Staffan Larsson (red) *Om folkbildningens innebörder*. Mimer, Linköping, 1995.

⁴⁶ Sundgren, 2003, s.14.

Kritiken man kan anföra mot dessa försök att ringa in folkbildningens innebörd/er är vilket Sundgren också påpekar att bestämningarna ofta blir motsägelsefulla. Kan folkbildningen vara såväl fri och frivillig som samtidigt kopplad till staten, demokratisk men samtidigt i praktiken svår att skilja från folkfostran. Oftast visar forskningsresultat, menar Sundgren, på folkbildningens skiftande innebörder och en lång rad disparata praktiker. Något som gör det förvånande att forskningen ändå bidrar till att upprätthålla föreställningen om svensk folkbildning som en, mer eller mindre enhetlig, kontinuerlig och sammanhållen praktik.⁴⁷

I den uppsats som jag tillsammans med två studiekamrater lade fram höstterminen -03 sammanfattade vi några av de presentationer som görs i den antologi *Om folkbildningens innebörder* som Sundgren hänvisar till. Resultatet av arbetet visar att svaret på frågan, vad som ryms i begreppet folkbildning, är långt ifrån entydigt. Till att börja med måste frågan om vad vi lägger i ordet folk samt i ordet bildning besvaras. Likaså bör vi fråga oss om vi med folkbildning avser en pedagogik förbehållen vuxna eller en pedagogik också i relation med barn. Trots de i vissa delar motsägelsefulla resultaten har antologin fått en stor betydelse för definitionen av folkbildning i vår tid och jag väljer här att göra en kort kommentar kring två av bidragen.

I antologin påtalar folkbildningsforskaren Staffan Larsson, i likhet med många andra företrädare för ämnet, att beteckningen folkbildning oftast har använts om de två institutionerna, studieförbund och folkhögskolor. Men, påtalar han, beteckningen kan likaväl sägas fånga en speciell process, där såväl tanke som känsla påverkas, en process som kan finnas inom institutionerna såväl som utanför.⁴⁸ Larsson beskriver hur begreppet folkbildning då det infördes kom att beteckna något annat än enbart bildning, där den nya kopplingen mellan folk och bildning innebar en maktförändring som utmanade den då gängse kopplingen mellan elit och bildning. "Elitens kunskap spreds till folket" som Larsson uttrycker det.⁴⁹ Att folkbildningen innebar ökad makt åt folket ser Larsson som en av de främsta förklaringarna till att folkhögskolorna utvecklats och behållit sin plats i vårt samhälle. Den ideologiska betydelsen har dock minskat efter andra världskriget, då i stort sett alla kom att få tillgång till grundskolan och senare även till gymnasieskolan. Forskning visar enligt Larsson att högutbildade idag deltar i högre grad än kortutbildade i studiecirkel.⁵⁰ Folkbildningen som samhällsförändrande kraft har därmed minskat i betydelse och istället har tex studiecirkel kommit att fungera mer som mötesplats för den enskilde.

Larsson menar dock att folkbildningen till sitt innehåll fortsatt behållit sin roll, att bidra med annan kunskap än den man kan få sig till livs i den vanliga skolan. Man utbildar inte människan till arbetskraft utan istället sätts människans behov som människa i fokus.⁵¹ En stor del av folkbildningens oberoende av arbetsmarknaden har, menar Larsson, att göra med avsaknaden av piska och morot i utbildningen. Till skillnad mot många andra former av utbildning har folkbildningen främst i studieförbundens form,

⁴⁷ Ibid, s.14f.

⁴⁸ Larsson, "Folkbildning och vuxenpedagogik" i *Om folkbildningens innebörder*. Mimer, Linköping, 1995, s.39.

⁴⁹ Ibid, s. 40

⁵⁰ Ibid, s. 41

⁵¹ Ibid, s. 42

varit frivillig och dessutom saknat det disciplineringsystem som följer genom utdelandet av betyg.⁵²

Utifrån antologins titel *Om folkbildningens innebörder* väljer Gustavsson i sin tur att skilja mellan ordet folkbildning, begreppet folkbildning och företeelsen folkbildning. Ord, menar han, kan ge människor från olika miljöer och bakgrund skiftande associationer och betydelse, ord är vaga och mångtydiga. Likaså är begreppet folkbildning och det innehåll och den betoning vi ger det beroende av i vilken kontext vi rör oss. Dessutom finns det, som Gustavsson påtalar "en företeelse, en verksamhet som pågår i vilken folk bildar och utvecklar sig, utan att de som sysslar med det själva kallar det folkbildning".⁵³

Gustavsson landar i att det första och det sista som krävs för att begreppet bildning ska få någon mening är människors egen aktivitet. Bildningens a och o är aktivitet, människors självaktivitet. Ordet folk menar han skiftar betydelse och förändrar innebörd genom historien men det är och förblir en beteckning för en allmänhet bland vilka ingen kan uteslutas.⁵⁴

I sin bok *Bildning i vår tid* presenterar Gustavsson ett dialektiskt sätt att se på bildning och utgår i sitt resonemang från en radikalt humanistisk grundsyn då han menar att bildningen är öppen för varje människa.⁵⁵ Han ser kunskap och lärande som en relation mellan det vardagligt bekanta och det nya okända, främmande⁵⁶ och han använder sig av den hermeneutiska cirkeln i sitt tal om bildning som uppbrott, resa och hemkomst.⁵⁷

Som nämndes ovan menar Gustavsson att ett kännetecknande drag för bildning är att den kräver mänsklig aktivitet och han hänvisar till Gadamer⁵⁸ som talar om bildning som ett sätt att veta och vara.⁵⁹ Bildningstanken menar Gustavsson leder till en balans mellan tanke, handling och liv.⁶⁰ Gustavsson talar också om att bildningen befinner sig i dialektiken mellan gemenskap och system, en pendling mellan livsvärld och systemvärld, det Buber⁶¹ kallar "duvärld och detvärld".⁶²

Bildning menar han handlar om att se sin egen roll som människa ur både ett individuellt och kollektivt perspektiv.⁶³ Gustavsson företräder en dialektisk eller organisk kunskapssyn. Denna kan beskrivas som en ständig rörelse mellan det subjektiva och det objektiva, det inre och det yttre, den personliga tolkningen och det färdiga resultatet.⁶⁴

⁵² Ibid, s. 44

⁵³ Gustavsson, "Att tänka om folkbildningsidén" i *Om folkbildningens innebörder*. Mimer, Linköping, 1995, s. 59.

⁵⁴ Ibid, s. 64f.

⁵⁵ Gustavsson, *Bildning i vår tid*. Wahlström & Widstrand, Borås, 1996, s.15.

⁵⁶ Ibid, s.19.

⁵⁷ Ibid, s.39.

⁵⁸ Se bland annat: Gadamer H-G, *Truth and Method*. Sheed & Ward, London, 1975.

⁵⁹ Gustavsson, 1996, s.51.

⁶⁰ Ibid, s.111.

⁶¹ Se bland annat: Buber M., *Jag och Du*. Bonnier, Stockholm, 1962.

⁶² Gustavsson, 1996, s.180.

⁶³ Ibid, s.214.

⁶⁴ Ibid, s.265f.

Men i detta står Gustavsson inte oemotsagd. Sundgren bland andra framför kritik mot vad han menar är Gustavssons försök att inkludera allt - det subjektiva och det objektiva, process och mål, jämlikhet och elitism, helhet och specialisering. Gustavsson menar att det är i dialektiken mellan dessa som folkbildningen formas, något som Sundgren menar försvårar inte minst ur analytisk synpunkt.⁶⁵

Bergstedt är inte direkt men väl indirekt också kritisk till Gustavssons dialektik. Bergstedt talar istället om det omedvetna och medvetna hos människan och den väg till kunskap som strävar efter att slå broar mellan dessa två.⁶⁶ Istället för bildning talar han hellre om livslångt lärande och han önskar lyfta fram inte bara det medvetna kunskapssökandet utan också det omedvetna, oplanerade och spontana.⁶⁷

Bergstedt antar ett psykoanalytiskt perspektiv vilket kommer att stå i kontrast till Gustavssons dialektiska. När Bergstedt talar om att människan är placerad mellan medvetet och omedvetet⁶⁸ menar Gustavsson att hon befinner sig mellan det kända och det okända. Bergstedt talar om människans motstånd mot förändring⁶⁹ och Gustavsson talar om nödvändigheten av förändring och aktivitet för att nå kunskap.

Med Bergstedts ord handlar kunskapsprocesser om att våga öppna sig mot det omedvetna⁷⁰ medan Gustavsson talar om att öppna sig för det okända.

Bergstedt talar om nutidsmänniskans liv i ständig rörelse och en identitet i ständig förändring.

Han menar att identitet, mening och kunskap idag inte byggs kring en fix personlighet. Något som han säger ger folkbildningen problem "eftersom en av dess utgångspunkter sedan starten varit sökandet efter identitetens inre kärna".⁷¹ Idag menar han att människans grundvillkor kommit i fokus och allt det som kan knytas till individen blir viktigt, såsom livslångt lärande och personlig växt. Han menar att såväl dialog som samtal är fortsatt viktigt men inte utifrån folkbildningens traditionella strävan efter konsensus och enhet. Bergstedt menar att motsättningar måste sättas i spel och identitetens ständiga föränderlighet utgöra utgångspunkten. Han tror inte på en pedagogik som tar sin utgångspunkt i det kollektiva utan menar att det måste till en pedagogik som utgår från individualiseringen.⁷²

Vid en jämförande läsning av Gustavsson och Bergstedt vill jag mena att den förste har ett makroperspektiv, ett samhällsperspektiv medan den andre har ett mikroperspektiv, individperspektiv. Den förste ett dialektiskt humanistiskt perspektiv i Hegels, Gadamer och Riccaeurs efterföljd och den andre ett psykologiskt postmodernt perspektiv i Lacans efterföljd.⁷³

⁶⁵ Sundgren, 2003, s.20.

⁶⁶ Bergstedt, "Mellan medvetet och omedvetet. Om psykoanalys, poetik och livslångt lärande" i *Livslångt lärande*. Studentlitteratur, Lund, 1996, s.74

⁶⁷ Ibid, s.76.

⁶⁸ Ibid, s.81.

⁶⁹ Ibid, s.83.

⁷⁰ Ibid, s.84.

⁷¹ Mattsson, "Svårt möta dagens unga." i *Folkhögskolan* nr 2:2004, 2004, s.1.

⁷² Ibid, s.2.

⁷³ Se bland annat: Hegel F. *Philosophy of right*. Prometheus Books, Amherst, N.Y. 1996.

Lacan J. *Écrits*. Natur och kultur, Stockholm, 1989.

Jag menar att Gustavsson ligger närmare den klassiska definitionen av folkbildning, en definition som såväl Bergstedt som Sundgren idag finner problematisk. I den mån jag tidigare mött folkbildning har Gustavssons definition varit väl företrädd. Kanske för att hans samhällsperspektiv är lättare att smälta in i och/eller försvinna i, än att själv utifrån Bergstedts mer psykologiska perspektiv behöva medvetandegöra omedvetna processer.

Vid en analys av min forskningsfråga, dvs hur deltagare upplever den pedagogiska miljön vid folkhögskolan, kunde det underlättat om jag här klart avgränsat definitionerna av begreppen folk och bildning samt vad jag avser med folkbildningens särart jämfört andra skolformer.

Med medvetenhet om ett mer kritiskt forskningsperspektiv och utifrån syftet med mitt arbete väljer jag istället att hålla definitionen av begreppet bildning just så öppen som den nu ter sig. Detta för att i möjligaste mån vara öppen för att det deltagarna i min studie ger uttryck för, kan falla inom ramen för såväl ett mer makrodefinierat bildningsbegrepp som ett mer mikrodefinierat. Vid analysen kommer således samtliga de kommentarer som gjorts i detta avsnitt kring begreppet bildning att kunna användas.

Vad avser begreppet folk i ordet folkbildning vill jag särskilt hänvisa till Larsson som menar det vara motsatsen till en elit samt Gustavsson som talar om folk som en allmänhet bland vilken ingen kan uteslutas. Jag talar således inte om folk i betydelsen nation eller tillhörig en viss ideologi, uteslutande andra.

Vad gäller folkbildningens särart kan jag i likhet med Sundgren konstatera att det idag finns många andra skolformer förutom folkhögskolan som bär de värden som länge varit ensamt företrädda av folkbildningen. Så menar jag därför det vara svårt för att inte säga omöjligt att lyfta fram folkbildningens särart. Folkhögskolans pedagogik utgör en form, ett komplement men inte i motsatsförhållande till andra former av pedagogik.

Tidigare forskning

Folkbildningens målsättning och verksamhetsformer har under 1900-talet utretts vid skilda tillfällen. Den första utredningskommittén tillsattes år 1920. Den andra folkbildningsutredningen startade 1944 och ledde fram till en ny folkbildningsförfattning som klubbades av riksdagen år 1947. År 1963 togs ett riksdagsbeslut om riktlinjer för folkbildningsarbetet. Den fjärde folkbildningsutredningen tillsattes 1975 och 1988 tillsattes den femte vilken ledde fram till 1991-års folkbildningsreform.⁷⁴ Vid detta år inrättades Folkbildningsrådet med uppgift att "ta ansvar för stadsbidragens fördelning, verksamhetens utformning och utvärdering av den".⁷⁵

Det senaste tillfället då folkbildningens målsättning och verksamhetsformer var under utredning var i mitten av 1990-talet och ledde då fram till 1998 års folkbildningsproposition. I denna understryks att folkbildningen ska vara fri och frivillig och möjliggöra för kunskapssökande utifrån den enskildes egen erfarenhet och "längs egna vägar, utan att begränsas av krav på resultat och utan uteslutningsmekanismer".⁷⁶ Folkbildningen ska, menar man, bidra till att upprätthålla demokratins vitalitet.

⁷⁴ Bergstedt, 2003, s.23ff.

⁷⁵ Ibid, s.27.

⁷⁶ Ibid, s.28.

Forskningen om folkbildning var i en svensk kontext länge knuten till folkrörelseforskningen och bedrevs till en början som utvecklingsprojekt. Sedan 1990-talet har forskningen byggts upp utifrån ett etablerat universitet och varit knuten till Mimer, nationellt program för folkbildningsforskning. Den största delen av folkbildningsforskningen har ägt rum inom pedagogikämnet.⁷⁷

År 1994 beslöt regeringen att en särskild utvärderare skulle planera och genomföra en utvärdering av folkbildningen. Den utredning som blev resultatet fick namnet *Statens utvärdering av folkbildningen 1996*, SUFO 96. Slutbetänkandet gavs namnet *Folkbildningen - en utvärdering* i vilken de forskningsprojekt som genomfördes inom utvärderingen presenterades.

Bergstedt och Helmstad har i sin del av *Statens utvärdering av folkbildningen 2004*, SUFO 2 beskrivit några av de resultat från SUFO 96 som de funnit intressanta för sitt projekt. Då också min studie fokuserar deltagarnas upplevelse och därför följer av Bergstedts och Helmstads studie lutar jag mig mot deras redovisning då jag i det följande presenterar resultat som jag finner anknyter till min uppsats.

Studien *Folkbildningen och vuxenstudier. Rekrytering, omfattning, erfarenheter* av Jan O. Jonsson och Michael Gähler visar att deltagare i folkhögskolestudier är mycket positiva till såväl arbetsformer som lärare. Däremot anser de sig inte ha fått vara med och bestämma studiernas upplägg.⁷⁸

I rapporten *Värden i folkhögskolevärlden* skriven av Ragnhild Nitzler, Inger Landström, Inger M. Andersson och Ulrika Eriksson har syftet varit att ta reda på deltagarnas syn på folkhögskolan. Resultatet av studien visar att deltagarnas förväntningar till stor del handlar om att studierna ska bedrivas i en takt som de klarar av. Det visar sig att de som inte är riktigt nöjda skulle önskat ett högre tempo i studierna. De sociala relationerna mellan lärare och deltagare upplevs som positiva och anses ofta fungera bättre än i andra skolformer. Deltagarna bedöms också vara positiva till demokrati och medinflytande, både avseende undervisning och förhållandet mellan människor. Utbildningen beskrivs positivt av deltagarna och de säger sig fått en ökad självkänsla, mycket högt självförtroende och upplever sig ha utvecklats som personer. Internatboendets positiva betydelse nämns också av deltagarna. På frågan vad deltagarna lärt sig är svaren osäkra och mer kritiska. Tydliga kriterier på framgång och misslyckanden tycks saknas.⁷⁹

Bergstedt och Helmstad har i sitt bidrag till den statliga utredningen SUFO 2 behandlat vad före detta deltagare i folkhögskoleutbildning tänker och tycker om sina studier med några års perspektiv.⁸⁰

Deras undersökning har genomförts som en kvalitativ intervjuundersökning och baserar sig på tolkning av skriftliga protokoll från levnadsberättelseintervjuer. Medverkande i projektet var 13 personer mellan 18 och 28 år. Åtta av deltagarna har gått på folkhögskola och övriga har deltagit i studieförbundsverksamhet.

⁷⁷ Ibid, s.39.

⁷⁸ Ibid, s.40.

⁷⁹ Ibid, s.43f.

⁸⁰ Paldanius, "Det här borde alla få pröva!" i *Deltagares upplevelse av folkbildning*. SOU 2003:112. Fritzes, Stockholm, 2003, s. 9.

Deltagarna i studien har sökt sig till studieförbunden eller folkhögskolorna av skilda anledningar. Några för att komplettera och förbättra sina betyg, andra för att nå personlig utveckling, för att odla ett fritidsintresse, nå social samvaro eller för att göra en politisk insats.⁸¹ Vetskapen om möjligheten att studera i denna form har deltagarna fått via kompisar, studievägledare, arbetsförmedling, en annons eller via en utbildningsmessa.⁸² Många av deltagarna i studien återkommer till den skillnad avseende arbetssätt som de upplever mellan grundskolan, gymnasiet, Komvux och högskolan å den ena sidan och folkbildningen å den andra.⁸³ Deltagarna talar om mer tid för eftertanke och en större klasskänsla, och om lärare som möter deltagarna i den situation de befinner sig utbildningsmässigt sett. Folkhögskolan liksom studieförbunden beskrivs ofta som sociala och trygga skolformer.⁸⁴ Lärarna upplevs av de flesta som engagerade och bra.⁸⁵

Studien visar att deltagarna sällan tar upp frågan om demokrati och inflytande men då det görs kommenteras det som något positivt.⁸⁶ Bergstedt och Helmstad menar att de unga vuxna ofta förknippar demokrati med mer kollektiva former, former vilka de unga själva kritiserar.⁸⁷

Forskningen kring folkbildning är i många delar samstämmig och resultaten visar att deltagarna oftast är mycket positiva. Detta är intressant att notera då Bergstedt med flera samtidigt menar att folkbildning i framtiden är en oframkomlig väg för individen.

Svenska kyrkans grundkurs

För att utifrån frågeställningarna kunna spegla deltagarnas upplevelser av SKG presenteras i detta avsnitt Svenska kyrkans grundkurs utifrån de beslut som togs i början av 1990-talet och de intentioner som då fanns med kursen. Kort presenteras också tidigare studier av SKG med fokus på några av de resultat som är relevanta för min studie.

Bakgrund och Intentioner

År 1990 lade Styrelsen för Svenska kyrkans stiftelse för rikskyrklig verksamhet, fram en skrivelse till ombudsmötet rörande Svenska kyrkans utbildningsfrågor. Denna skrivelse togs i stort sett i sin helhet varför den väl kan sägas presentera intentionerna bakom SKG.⁸⁸

⁸¹ Bergstedt, 2003, s.154.

⁸² Ibid, s.156.

⁸³ Ibid, s.157.

⁸⁴ Ibid, s.161.

⁸⁵ Ibid, s.163.

⁸⁶ Ibid, s.166.

⁸⁷ Ibid, s.167.

⁸⁸ Styrelsen för Svenska kyrkans stiftelse för rikskyrklig verksamhet skrivelse till ombudsmötet (StSkr) 1990:13.

I denna skrivelse föreslås att yrkesutbildningen för tjänst i Svenska kyrkan ska omfatta en kyrkans grundkurs gemensam för alla samt att denna "kyrkans grundkurs skall förläggas till kyrkliga folkhögskolor".⁸⁹ Tidomfånget anges till en termin.

Bakom förslaget till yrkesutbildning för tjänst i Svenska kyrkan fanns en rad intentioner. Man ville att en helhetssyn skulle anläggas på den enskilde studerande, utbildningstiden och de olika utbildningsvägarna. Man ville också möjliggöra för den enskilde att stå i en process av växt, utveckling och mognad, liksom man ville möjliggöra för utbildningen att samspela med den kommande yrkesrollen.

En kvalitet eftersträvades i alla led av utbildningsprocessen, samt flexibelt uppbyggda utbildningsdelar, lyhörda för det förändrade behovet i kyrka och samhälle. Man önskade att betydande delar av utbildningarna skulle bedrivas och bekostas av samhället samtidigt som önskemål skulle kunna framföras från kyrkans sida om utformningen av utbildningarna. Den enskildes erfarenheter och kompetens önskade man i största mån ta tillvara och utveckla, enskilt och i samverkan med andra. Man önskade också att regionala hänsyn skulle tas då lokaliseringen av kyrkliga utbildningar skulle beslutas.⁹⁰

Tankarna kring SKG växte fram ur en allt starkare önskan om ett tydligare teologiskt och konfessionellt inslag i den kyrkliga utbildningen. SKG skulle vara av grundläggande karaktär och innehålla följande moment: bibelkunskap och troslära, pastoralteologi, liturgik, kyrkans organisation, kyrkans musik, kyrkans roll i samhället, ekumenik, internationellt arbete, studiebesök och temadagar i aktuella kyrkliga ämnen.

Man önskade att SKG skulle erbjuda ett rikt gudstjänstliv och många samtalstillfällen och utbildningen skulle präglas av en "integration av faktaförmedling, trosmissig reflektion, gott samtalsklimat, praktiska övningar och gudstjänster; allt i en miljö där både individen och gemenskapen kan växa och mogna".⁹¹

Kusen skulle stå öppen för de som ännu inte hade bestämt sig för en tjänst i kyrkan men som önskade pröva om kyrkan kunde vara en tänkbar framtida arbetsplats. Bland intentionerna fanns också att yrkesvägledning skulle kunna ges deltagarna under kursen.

Författaren bakom utredningen, Håkan E Wilhelmsson, var väl medveten om att allt fler som söker sig till kyrkliga yrkesutbildningar kommer från miljöer och sammanhang utan kyrklig tradition och man hoppades att SKG skulle komma att läggas upp med nödvändiga hänsyn till detta. Intentionen var bland annat därför, att SKG skulle komma på ett tidigt stadium i utbildningen.

Bakgrunden till att SKG förlades till svenska folkhögskolor var bland annat att man ansåg folkhögskolan bära en tradition där "lära och liv är ett sammanhängande helt".⁹² Miljön sade man i utredningen var en integrerad del av folkhögskolepedagogiken. Kapellet som finns vid flertalet kyrkliga folkhögskolor, programutbuden utanför schemat samt kontakterna mellan deltagare i olika kurser och utbildningar menade man ge goda förutsättningar för kyrkans grundkurs.

⁸⁹ StSkr 1990:13, s.2.

⁹⁰ Ibid, s.21 ff.

⁹¹ Ibid, s.26.

⁹² Ibid, s.27.

SKG hoppades man också skulle komma att tjäna som rekryteringsbas för tjänst i Svenska kyrkan dels genom sin spridning i landet men också genom att olika yrken skulle kunna komma att presenteras för de studerande.⁹³

Svenska Kyrkans Grundkurs ges idag vid tretton folkhögskolor runt om i Sverige. Kursen ges under en termin, 16 veckor och utgör idag ett krav för att bli antagen till profiutbildning inom Svenska Kyrkan.⁹⁴

Syftet med SKG sägs idag från nationellt håll, vara att ge kännedom om Svenska kyrkan samt baskunskaper i ämnen som bibelkunskap, troslära, kyrkokunskap, kyrkans liturgi och musik, kyrkans roll i samhället m.m.. SKG ska ge deltagarna gott om tid att bearbeta sin tro såväl enskilt som i samtalsgrupper. För att kunna bli antagen till SKG måste deltagarna fyllt 18 år. Inga andra förkunskapskrav ställs på de sökande men det anses meriterande om den sökande är eller har varit aktiv i Svenska kyrkan. Syftet med SKG är att de olika utbildningsprofilerna ska skapa "en gemensam utgångspunkt i förståelsen av vad det innebär att vara professionell i Svenska kyrkan och de olika yrkeskategoriernas uppgift i församlingen".⁹⁵

Enligt utredningen *Översyn av de kyrkliga utbildningarna*, ÖSUT är framtiden för SKG idag oviss. Tanken finns att SKG i en framtid ska integreras i en obligatorisk församlingsutbildning och förläggas till en och samma plats.⁹⁶

Om så inte blir fallet talar man i utredningen om att i en framtid låta stiftshandledare bedöma om och i så fall hur kandidaten har kunskaper och erfarenheter motsvarande Svenska kyrkans grundkurs, för att dessa i vissa fall ska kunna ge dispens från deltagande.⁹⁷

Som vi kan se vid en jämförelse med den bild jag ovan ger av folkbildning, ger författaren bakom SKG tydligt uttryck för en tro på folkbildningens särart.

I ÖSUT presenteras pedagogiken bokom SKG som deltagarorienterad och processinriktad. Detta sägs göra deltagarnas ofta skilda bakgrund snarare till en fördel än till ett problem. Utredningen menar att deltagarna på detta sätt övas i att ta vara på varandras olika kunskaper och erfarenheter liksom i att ta ansvar för andras och eget lärande. Den kunskap och erfarenhet som SKG kan ge menar man vara "omistlig" men kanske möjlig att förvärva på andra sätt.⁹⁸

Tidigare forskning

Den enda vid ett universitet gjorda studien om SKG är en utredning som lades fram vid Högskolan i Luleå 1993. Den författades av Elisabet Jernström och Henning Johansson och har titeln *Utvärdering av Svenska kyrkans grundkurs vårterminen 1993*.

Utvärderingen gjordes vid tre folkhögskolor där de studerande vid två tidpunkter fick besvara enkätfrågor. Vid respektive skola intervjuades några lärare. Intervjuer gjordes

⁹³ Ibid, s.42.

⁹⁴ Profiutbildningarna är fyra till antalet och möjliggör för tjänst som präst, diakon, pedagog och kyrkomusiker.

⁹⁵ Svenska kyrkans hemsida: www.svenskakyrkan.se, den 5 mars 2004.

⁹⁶ ÖSUT 2002, s.13.

⁹⁷ Ibid, s.32.

⁹⁸ Ibid, s.32.

även med tjänstemän vid Svenska kyrkans utbildningsnämnd samt med några ledmöter i utbildningsnämnden.⁹⁹

Resultatet av utvärderingen visade enligt författarna att kursen:

- fungerar mycket bra som en gemensam grundutbildning för alla blivande kyrkoarbetare
- upplevs av de studerande vara personligt mycket utvecklande, ger tillfälle för trosmässig reflektion och är vägledande inför vidareutbildning inom kyrkan
- inte når upp till målet att ge grundläggande kännedom om Svenska kyrkans tro och liv.

Information om kursen har deltagarna i stor utsträckning fått genom kyrkans eget församlingsarbete med visst stöd från massmedia. I utredningen visade det sig finnas vissa skillnader mellan utbildningsorterna. Skillnaderna rörde främst förhållandet mellan den pedagogiska framtoningen i relation till det dagligen utförda pedagogiska arbetet.¹⁰⁰

Även om enkäterna i studien innehöll såväl öppna som slutna frågor menar jag att den brister framförallt i det begränsade utrymme deltagarna ges att själva formulera sina upplevelser. Önskvärt hade varit elevintervjuer men istället intervjuades lärare, tjänstemän och ledamöter. Alvesson och Deetz skriver att det finns "svårigheter förbundna med att låta forskaren avgöra vad undersökningspersonerna ska svara på", vilket jag menar blir särskilt tydligt vid användandet av en enkät.¹⁰¹ Risken är att resultatet av studien speglar forskarnas förväntade utvärderingsresultat och då särskilt i detta fall där representanter för lärare och tjänstemän givits stort utrymme att formulera sina visioner med kursen.

I samband med ÖSUT beslöt man att göra en kartläggning av Svenska kyrkans biskopars syn på SKG, ett resultat som presenteras i en bilaga till utredningen.¹⁰²

Frågorna rörde vad som anses bra respektive mindre bra med kursen, kursen som ett obligatoriskt moment eller ej, dispensmöjligheten, kursens utvecklingsmöjligheter samt eventuella alternativ till kursen.

Jag vill här enbart presentera några av de tankar som fanns bland biskoparna som svar på frågan "Vad är bra respektive mindre bra med grundkursen?".¹⁰³

En majoritet av landets 13 biskopar talar om kursens fördelar för de som har en svag förankring i kyrkan samt kursen som en tid för reflexion:

Till grundkursens fördelar hör att studenterna ges möjlighet att under några veckor reflektera över sin tro och en eventuell tjänst i kyrkan. Detta är inte minst viktigt för studenter med en svag förankring i kyrkan.

Bland kommentarerna över det som biskoparna finner mindre bra med kursen kan vi läsa:

⁹⁹ Jernström & Johansson, Utvärdering av Svenska Kyrkans grundkurs vårterminen 1993. Högskolan i Luleå, 1993, s.4.

¹⁰⁰ Ibid, s.39.

¹⁰¹ Alvesson, 2000, s.67.

¹⁰² ÖSUT 2002, bilaga 3.

¹⁰³ Ibid, s.64.

Ingen för kyrkan gemensam grundplan, varför uppläggnings(och kvalité) växlar. Mindre bra också med en accepterad blandning av dem som avser att utbilda sig för kyrklig tjänst och sådana som tycker att det är fint att pröva på en sådan orienteringskurs.

För kort för dem som behöver en grund; för lång för dem som redan har en. Den avsedda integrationen av de fyra profilerna har inte fungerat.

Det utredningen visar är att landets biskopar ställer sig olika till den kurs som sägs vara grunden för en tjänst i Svenska kyrkan. Något som ytterligare bekräftar att framtiden för Svenska kyrkans grundkurs är oviss.

Metod

I det följande redogör jag för den metod jag använt. Jag börjar med att presentera den forskningsansats jag har tagit, därefter följer studiens upplägg och genomförande. Här beskriver jag hur jag utifrån studiens syfte valt att göra semistrukturerade intervjuer. Därefter beskriver jag det urval jag gjort, hur intervjuerna utformats samt hur transkriberingen av ljudupptagningarna från intervjuerna gått till. Jag beskriver hur jag läst och tolkat data och avslutar med några tankar kring undersökningens begränsningar.

Forskningsansats

Folkbildningsforskaren Gunnar Sundgren understryker att han i framtiden önskar se en mer kritisk folkbildningsforskning, en forskning som frågar sig vilka intressen folkbildningsforskningen främjar eller blockerar, vilka värden den bidrar till att stärka eller försvaga och som ser till hur dessa värden realiserar eller distribueras.¹⁰⁴ Sundgren menar att forskningens slutsatser idag antingen blir självbegränsande eller kritiska till den studerade verksamheten. Istället borde menar Sundgren forskningen som sådan bli föremål för utvärdering och kritik, och fråga sig vilken ansats forskaren tar, vem som finansierar projektet och vilken idealbild forskaren går in med i projektet.¹⁰⁵

Jag utmanas av Sundgrens uppmaning till mig som forskare och har under detta arbete försökt inta en medvetet kritisk hållning. Detta inte minst då jag personligen haft positiva bilder av såväl SKG som folkhögskolan och dels då den litteratur som skildrar inte minst folkhögskolan som pedagogisk miljö, i många stycken är odelat positiv.

För mitt arbete har jag valt att metodiskt utgå ifrån det perspektiv som anläggs hos Mats Alvesson och Stanley Deetz och presenteras i boken *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*.

Vid analysen har jag valt att spegla intervjumaterialet i det sociokulturella perspektiv som presenteras av Roger Säljö i boken *Lärande i praktiken*. De båda böckerna presenterades i kapitlet Teoretiska perspektiv ovan.

Min intention under hela arbetet har således varit att behålla en kritisk och språkmedveten hållning i relation till empirin men också i relation till den litteratur jag presenterar samt i relation till mig själv och min roll i forskningsprocessen.

¹⁰⁴ Sundgren, 2003, s.15.

¹⁰⁵ Ibid, s.16.

Upplägg och genomförande

Min studie har genomförts i form av en kvalitativ intervjuundersökning. Studien fokuserar den upplevelse som deltagare i Svenska kyrkans grundkurs säger sig ha av kursen, samt av den pedagogiska miljön vid folkhögskolan. Undersökningen baserar sig på de tolkningar jag gjort av skriftliga protokoll från intervjuerna.

Jag har utifrån studiens syfte, dess relativt tydliga fokus och min samtidiga önskan att få något mer specifika frågeställningar besvarade, valt att göra semistrukturerade intervjuer. Denna form av intervjuer menar jag ger deltagaren utrymme att med egna ord formulera sin tanke och känsla. Bryman skriver om den semistrukturerade intervjun att forskaren har en "lista över förhållandevis specifika teman som ska beröras" med den samtidiga frihet forskaren ger intervjupersonerna "att utforma svaren på sitt eget sätt".¹⁰⁶ Jag har vid varje intervjutillfälle utgått ifrån ett antal färdigformulerade frågor vars följd under intervjuerna kunnat variera något.¹⁰⁷

De andra metoder som jag övervägde att använda för datainsamlingen var enkäter eller den ostrukturerade eller narrativa intervjun.

Att jag valt intervjuer framför enkäter beror främst av det svåra, för att inte säga omöjliga, i att med en enkät försöka fånga alla de alternativa svar som deltagarna kan tänkas ge. Denscombe skriver att intervjuer är att föredra då data baseras på "emotioner, erfarenheter och känslor", vilket måste sägas vara fallet i min studie.¹⁰⁸

I utformandet av en enkät skulle jag i alltför stor utsträckning riskerat att färga studien med mina fördomar och mitt förväntade resultat. Genom den semistrukturerade intervjun behåller jag fokus, samtidigt som deltagarna själva kan utveckla sina idéer och välja hur utförligt de vill behandla de olika frågorna.

Att jag inte valde den ostrukturerade intervjun eller den narrativa, beror främst av att materialet hade riskerat att bli alltför stort och svårhanterbart utan att studiens frågeställningar för den skull med säkerhet besvarats. Min studie har ett tydligt fokus på den kurs deltagarna just nu går och den miljö de befinner sig i och alltför stora utsvävningar kring andra frågeställningar anser jag skulle saknat relevans för min studie.

Jag har vid min studie följt de sju stadier som Kvale målar upp för en intervjuundersökning:¹⁰⁹

1. Tematisering. Undersökningens syfte formuleras.
2. Planering. Undersökningens sju stadier planeras.
3. Intervju. Intervjuerna genomförs enligt en intervjuguide och med ett reflekterande förhållningssätt till den eftersökta kunskapen och till den mellanmänniska relationen i intervjusituationen.
4. Utskrift. Förbereder intervjumaterialet för analys.
5. Analys. Utifrån undersökningens syfte och ämne och på grundval av intervjumaterialets karaktär avgörs vilka analysmetoder som är lämpliga för

¹⁰⁶ Bryman, *Samhällsvetenskapliga metoder*. Berglings Skogs, Trelleborg, 2002, s.301.

¹⁰⁷ Se Bilaga.

¹⁰⁸ Denscombe, *Forskningshandboken, för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur, Lund, 2000, s.132.

¹⁰⁹ Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund, 1997, s.85.

intervjuerna.

6. Verifiering. Fastställer intervjuresultatens generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.

7. Rapportering. Rapportera i en form som motsvarar vetenskapliga kriterier.

Nedan presenterar jag hur urvalet av deltagare gått till, hur intervjuerna genomfördes, hur intervjumaterialet transkriberats samt hur läsningen, urvalet och tolkningen av data skett. Härefter kommenterar jag också de begränsningar jag själv kan se i min studie.

Urval

Inför min studie gjorde jag med Brymans ord ett sk "bekvämlighets- eller tillfällighetsurval".¹¹⁰ Jag kontaktade i ett tidigt skede kursansvarig lärare som gav sitt godkännande till att jag genomförde studien samt gav mig förslag på några datum för intervjuerna som inte alltför mycket skulle komma att störa övrig planering.

Deltagarna i min studie går alla i samma SKG klass vid en folkhögskola i södra Sverige, de är sex till antalet i en klass på 10 personer. Jag besökte klassen under en förmiddag och frågade om det fanns intresse av att delta i studien. Samtidigt sade jag att önskvärt vore om minst sex personer ville delta och att dessa tillsammans skulle komma att representera samtliga de kyrkliga profilerna.¹¹¹ Deltagarna i studien har givit sitt informerade samtycke till att delta och de gjorde detta utan påtryckningar från vare sig mig, klasskamraterna eller lärarna.

I mötet med klassen presenterade jag mig som student från den pedagogiska institutionen i Lund. Jag sade att jag skriver en uppsats om utbildning och är intresserad av deras upplevelser av utbildning. Jag berättade också att jag själv gått SKG i syfte att bli präst, att jag är antagen som prästkandidat i Lunds Stift, att jag har en examen från teologen men nu läser vid pedagogen med förhoppningen att kunna odla mitt intresse för religionspedagogik.

Under den aktuella förmiddagen blev jag varmt välkomnad och upplevde att gruppen mötte mig med en positiv nyfikenhet. Jag stannade under pågående klassråd och fikade med några deltagare innan jag lämnade skolan.

Valet av folkhögskola och SKG klass är gjort främst utav praktiska skäl. SKG ges endast en termin och vid några folkhögskolor inte mer än en gång per år. Vid den aktuella skolan ges SKG under våren och skolan ligger på ett rimligt avstånd från mitt hem varför både tid och pengar kunde sparas.

De deltagare som anmälde sitt intresse och sen också intervjuades är vid studien mellan 21 och 58 år. Två är kvinnor och fyra män från en klass med hälften kvinnor. Alla deltagare var inte övertygade om vilken utbildningsväg de senare ska välja men under intervjuerna framkom att två var på väg mot ett prästyrke, en mot diakon, två mot pedagog och att en stod i valet mellan präst och diakon. I klassen fanns ingen representant för blivande kyrkomusiker varför denna grupp inte representeras bland de intervjuade deltagarna.

¹¹⁰ Bryman 2002, s.313.

¹¹¹ Blivande präst, diakon, pedagog och kyrkomusiker.

Intervjuernas utformning

Intervjuerna genomfördes vid den aktuella folkhögskolan under två hela dagar. Under de två dagarna deltog jag tillsammans med klassen på morgonbön, förmiddagsfika och lunch. Det var en avslappnad stämning och samtalet mellan mig och deltagarna var personligt. Ingen av intervjupersonerna förhörde sig innan intervjutillfället om vare sig syftet med eller upplägget av intervjuerna utan verkade trygga med såväl mig som sammanhanget.

Under intervjuerna använde jag mig av en diktafon och deltagaren och jag satt i ett avskilt rum där den enda nackdelen kan sägas vara att det ibland förekom högljud tal utifrån. Vi satt bekvämt, placerade i 90 graders vinkel.

Då vi satt oss ner presenterade jag mig ännu en gång och förhörde mig om att deltagaren kände sig bekväm med situationen och med att intervjun skulle spelas in. Jag informerade om att intervjuerna skrivs ut i sin helhet men att endast jag och min handledare läser dem. Jag informerade om att deltagaren kommer att vara anonym vilket jag redan påpekat vid förfrågan om deltagande. Ingen av de intervjuade önskade få se eller godkänna en utskrift av intervjuerna, ej heller av uppsatsen innan tryckning.

Intervjuernas längd varierade mellan 30 och 45 minuter. Varje intervju kom att följas av ett mer informellt samtal mellan mig och deltagaren av varierande längd. I något fall handlade samtalet om mina intentioner med uppsatsen. Men oavsett ämne valde jag vid dessa tillfällen att avsluta intervjun och stänga av bandspelaren.

Vid intervjuns slut tackade jag för att deltagaren upplåtit sin tid och tanke.

Då deltagaren lämnat rummet skrev jag själv ner några stödord om intervjuförloppet, kontexten och mer icke verbal information som jag ansåg vara av betydelse. De flesta anteckningar handlade om min känsla inför situationen samt om min egen roll som intervjuare.

Under intervjuerna ställde jag relativt många följdfrågor eller frågor med önskan om förtydligande. Tyvärr upplever jag i efterhand att jag ibland forcerade och att jag istället skulle väntat ut den intervjuade en längre tid. De ibland alltför snabba följdfrågorna var ett resultat av min upplevelse att den intervjuade sökte mitt svar eller en kommentar på det som sagts, varför jag för att undvika detta istället ställde en fråga.

Jag kan uppleva att jag som intervjuare ligger nära det Denscombe väljer att kalla "personligt engagemang". Ett engagemang som ibland får till följd att jag gärna vill "hjälpa eller stärka dem som undersöks", en intervjustil som Denscombe själv benämner som okonventionell.¹¹² Självtolkar jag i efterhand de forcerade frågorna som att jag i stunden blivit medveten om mitt engagemang och istället valt och försökt hålla fast vid en mer objektiv hållning.

Transkribering av ljudupptagningarna

Jag har gjort en bokstavig och ordagrann avskrift av ljudupptagningarna i den mån det varit möjligt. Har det varit omöjligt att höra något av det som sagts har jag i texten

¹¹² Denscombe, 2000, s.141.

markerat det med tecknet (...). Icke-verbala uttryck har jag valt att inte kommentera men däremot har längre pauseringar markerats med tre punkter. Prat i mun på varandra har jag skrivit isär, dvs jag har låtit det jag sagt stå för sig och det deltagaren sagt för sig. Intervjuprotokollens längd varierar mellan 7-9 sidor (Times New Roman, 12 punkter, enkelt radavstånd, mellanslag mellan fråga och svar samt en högermarginal på 2,5 cm). Hela materialet omfattar 48 sidor.

Läsning, urval och tolkning av data

Bryman påpekar att det material som blir resultatet av intervjuer eller för den delen observationer "inte (är) särskilt lätt att analysera" och det kan också jag konstatera.¹¹³

De intervjuprotokoll som blivit resultatet av transkriberingen har med utgångspunkt i uppsatsens syfte och frågeställningar blivit föremål för i princip tre sorters läsningar.

1. Vid den första läsningen har varje enskild intervju lästs, i syfte att fånga helheten samt för att kontrollera att samtliga frågor jag ställt blivit besvarade.
2. Vid den andra läsningen utgick jag från tre perspektiv: deltagaren, deltagarens upplevelse av SKG samt deltagarens upplevelse av den pedagogiska miljön vid folkhögskolan. Jag använde mig i detta skede av olika färgpennor med vilka jag i materialet kunde markera under vilket av de tre perspektiven deltagarens svar passade in. Jag skrev också fortlöpande stödord i marginalen för att lättare kunna utläsa eventuella teman i texterna. De mönster jag kunde se resulterade i tankekartor med huvudkategorier och underkategorier. Huvudkategorierna utgjordes av de tre: deltagaren, SKG, den pedagogiska miljön. Underkategorierna i sin tur blev en följd av de teman jag kunde utläsa i intervjumaterialet.
3. Under den tredje fasen lästes intervjuerna för att identifiera, urskilja, beskriva och tolka olika teman som kunde sägas vara gemensamma för de sex intervjuerna. Detta arbete var tidskrävande och i vissa fall svårhanterbart då deltagarna behandlade många olika frågeställningar som svar på en och samma fråga samtidigt som deltagarna under intervjuerna i vissa delar motsäger sig själva.

De kategorier som blev resultatet gav underlag till den tematiska tolkning i vars form resultatet av min studie presenteras nedan.

Den tematiska tolkning jag gjort har tagit sin utgångspunkt i frågeställningarna för mitt arbete.

I detta tolkningsarbete har jag också särskilt uppmärksammat de tre möjliga tolkningar av ett material som Alvesson och Deetz presenterar. De menar att uttalanden kan säga något om den sociala verkligheten, om den individuella eller socialt delade "subjektiva verkligheten" eller om normer för hur man uttrycker sig.¹¹⁴

Den tematiska tolkningen gav följande kategorier:

Tidigare utbildnings- och yrkeserfarenhet, Kyrklig bakgrund, Information om kursen och tankar som föregick ansökan, Boendet, Kursinnehållet, Folkhögskolans miljö,

¹¹³ Bryman, 2002, s.372.

¹¹⁴ Alvesson, 2000, s.138.

Lärarna, Klassen, Individen/elevrollen, Skillnader jämfört med andra skolformer och tidigare yrkesliv.

Utifrån de frågeställningar som ligger till grund för mitt arbete kan de ovanstående kategorierna synas spreta åt olika håll. Kategoriseringen är medvetet vald med ett brett perspektiv för att inte i forskningsprocessen låta något gå förlorat som kan visa sig vara av betydelse för analysen av deltagarnas upplevelser. Alvesson och Deetz skriver att man som forskare genom att betrakta det empiriska materialet ur en rad olika perspektiv skapar problem. De menar att forskaren kan bli obeslutsam och alltför försiktig och "plåga läsaren med alltför mycket ältande av materialet".¹¹⁵ Samtidigt skriver de, kan det också skapa möjligheter genom att öppna för en rik samling tolkningar.

Jag har, medveten om de problem som kan följa, ändå velat hålla materialet så öppet som möjligt för att först i den analys som följer den tematiska tolkningen, presentera resultatet mer specifikt i relation till studiens frågeställningar.

Vid presentation av intervjuerna såväl i den tematiska tolkningen som i analysen har jag valt att ta bort all identifikation avseende deltagarnas kön och ålder samt kommande yrkesval. Jag har funnit det vara utan relevans för resultatet och istället värderat den ökade anonymitet som därmed kan bibehållas. Presentationen kan på detta sätt framstå något "torrare" än den skulle gjort om namn eller ålder använts.

Vid citat har jag valt att inte ange från vilken av intervjuerna citatet är hämtat. Detta då jag bedömer att det skulle varit alltför lätt att känna igen en enskild deltagare genom att sammanföra de olika citaten.

Undersökningens begränsningar

Denna studie är till sin karaktär kvalitativ vilket gör det omöjligt att använda begreppen generalisering, reliabilitet och validitet på samma sätt som skulle varit möjligt med en kvantitativ metod.

Bryman skriver att de flesta forskare idag är medvetna om det oönskade med ett ogenomtänkt och förenklat tillämpande av den kvantitativa forskningens kriterier på kvalitativ forskning. Däremot skiljer sig forskare åt i sin uppfattning om i vilken utsträckning begreppen ska accepteras eller förkastas.¹¹⁶ Jag väljer här att inte gå in i denna debatt men väl kommentera uppsatsen i stort. Syftet med uppsatsen har inte varit att nå ett generaliserbart resultat.

Samtidigt kan jag se att ett urval från ett större antal skolor hade kunnat göra det möjligt att se om den enskilda skolans upplägg och lärarresurser spelar in för den enskilde deltagarens beskrivning, vilket nu inte låter sig göras. Min förhoppning är dock att resultatet av studien ska kunna ge ett perspektiv på verkligheten, inte generaliserbart men väl intressant för en fortsatt diskussion och framtida forskning.

Utifrån den relativt detaljerade metodpresentation jag gör tror jag det vara möjligt att upprepa undersökningen men samma resultat kan naturligtvis aldrig uppnås då såväl intervjusituationen som deltagarna aldrig kommer att vara de samma.

¹¹⁵ Ibid, s.166.

¹¹⁶ Bryman 2002, s.263.

Slutsatserna av min analys bedömer jag utifrån syftet och de frågeställningar som legat till grund för uppsatsen som rimliga.

Intervjuerna har i sin helhet förlöpt väl. Dock ser jag att det finns nackdelar med denna typ av metod. Inte minst då risken finns att samspelet mellan mig och den intervjuade blir avgörande för det resultat som studien ger. Alvesson och Deetz menar att forskaren måste se intervjupersonerna "inte som sanningssägare utan som politiskt medvetna aktörer".¹¹⁷ Intervjupersonerna kan vilket Alvesson och Deetz också påpekar ha ett behov att skapa vissa intryck av till exempel smarthet eller förnuftighet.¹¹⁸ Därtill skulle jag vilja tillägga att risken självklart finns att också jag uttrycker något oönskat genom såväl det talade som tysta språket i relation till intervjupersonerna och att jag därigenom styr intervjuaren. Kvale presenterar tio olika kvalifikationer som han menar att en god intervjuare bör ha: kunnig, strukturerad, tydlig, vänlig, känslig, öppen, styrande, kritisk, minnesgod, tolkande.¹¹⁹ Kvalitéer jag så långt möjligt försökt att bära.

Transkriberingen av intervjumaterialet har fungerat väl, mycket tack vare god utrustning. Det jag däremot alltid ser som ett problem vid denna typ av studie är att man som forskare lätt tappar det tysta språk som deltagarna använt då intervjumaterialet överförs till skriven text. I detta arbete kunde jag behålla hörsamheten inför det tysta språket tack vare att deltagarna varit få och det faktum att jag under hela arbetet haft möjlighet att, om det behövts, på nytt lyssna av intervjuerna.

Ser vi till den läsning jag valt att göra av texterna har även den sina brister. Kanske främst för att jag ensam satt mig till tolk för deltagarnas upplevelser. Jämför vi med det exempel Kvale gör under presentationen av meningskategorisering, en metod jämförbar med den tematiska tolkningen, har han använt två kodare oberoende av varandra. Om de två i sin tur hade omöjligt att komma överens tillfrågades en tredje.¹²⁰ Självklart skulle den typen av dubbelkontroll bidra till ett ännu mer kritiskt förhållningssätt i relation till intervjumaterialet. Då inte den möjligheten fanns för min del har jag istället bearbetat materialet genom ett flertal olika läsningar.

Resultat

I det följande presenterar jag resultatet av min studie. Jag har med ett sociokulturellt perspektiv läst och analyserat materialet utifrån uppsatsens syfte och frågeställningarna.

För att göra materialet mer överskådligt har jag låtit analysen följa efter det att samtliga intervjumaterialets teman presenterats.

Tematisk tolkning

I det följande presenterar jag en tematiska tolkning av intervjuerna. Utifrån de frågeställningar som låg till grund för intervjuerna har jag sökt hitta viktiga teman

¹¹⁷ Alvesson, 2000, s.217.

¹¹⁸ Ibid, s.132.

¹¹⁹ Kvale, 1997, s.138f.

¹²⁰ Ibid, s.179.

uttryckta i texterna. De teman jag lyfter fram har belysts med citat från intervjuerna. Citaten presenteras i 10 punkter med en 2,5 cm marginal till högerkanten. Om jag valt att utelämna något i texten har detta markerats med tecknet (...).

De tre första teman ger en bild av de deltagare som ingår i studien och framförallt av de vägar som ledde till Svenska kyrkans grundkurs och de förväntningar deltagarna bar med sig. Dessa teman har fått följande rubriker: *Tidigare utbildnings- eller yrkeserfarenhet, Kyrklig bakgrund, Information om kursen och tankar som föregick ansökan.*

Härefter presenteras teman som mer specifikt fokuserar deltagarnas upplevelse av SKG och den pedagogiska miljön vid folkhögskolan: *Boendet, Kursinnehållet, Folkhögskolans miljö, Lärarna, Klassen, Individiden/Elevrollen, Skillnader jämfört med andra skolformer eller ett tidigare yrkesliv.*

Tidigare utbildnings- eller yrkeserfarenhet

Samtliga intervjuade har i någon form genomgått grundskolan och fem av sex har gymnasiekompetens. Samtliga sex personer har erfarenhet av ett yrkesliv, under kortare eller längre tidsperiod. Någon i form av fast anställning och någon annan i form av en praktikplats anordnad av arbetsförmedlingen.

Kännetecknande för samtliga intervjuade är att ingen gått den raka vägen från grundskolan och gymnasiet till SKG, vilket också kan utläsas av att den yngsta deltagaren är 21 år.

På frågan om de deltagande upplevde att deras erfarenheter togs tillvara på kursen, var svaren något skiftande. Men det var endast en deltagare som tydligt uttryckte att erfarenheterna inte gavs den plats deltagaren önskat vare sig på ett individuellt plan, i relation till en enskild lärare, eller i klassen som helhet:

Inte så att jag känner att jag kan tillföra någonting. Jag kommer till att kunna tillföra längre fram... när jag kommer ut, med min livserfarenhet men inte direkt här på skolan eller i denna kursen.

En person upplevde inte att den yrkesmässiga erfarenheten togs tillvara och frågade inte heller efter det medan deltagaren sade att den teologiska erfarenheten gavs utrymme.

En av dem som uttryckte att erfarenheten gavs utrymme värderade att kunna dela sina upplevelser med likasinnade:

...det finns andra som har gått igenom ungefär samma saker och man kan prata om det och, och det är som jag får tillfredsställelse genom att också få den kunskapen om andra...

En av deltagarna uttryckte att det kom an på deltagaren själv att initiera ett samtal kring tidigare erfarenheter, ett omdöme som också genomsyrar de uttalanden andra deltagare gjort.

Kyrklig bakgrund

Ser vi till deltagarnas kyrkliga bakgrund så har tre av sex varit aktiva i ett kyrkligt sammanhang under senare år, medan tre haft en tro men varit passiva i relation till kyrkan. För två av de deltagande som förhållit sig passiva har detta till stor del berott av, att deras tro inte delats eller varit socialt accepterad av nära och kära.

...min tro har jag alltid haft ända sen... jag kommer inte ihåg men alltid säger jag. Däremot har jag blivit lite mobbad hemifrån över att jag har varit så, så som jag är... (...) jag har alltid känt mig lite vid sidan om, alltså lite annorlunda då än, än min familj...

Information om kursen och tankar som föregick ansökan

Information om Svenska kyrkans grundkurs har två deltagare fått genom arbetsförmedlingen, en via en församlingsanställd, en via en vän och två genom att på egen hand söka information om vägar till kyrklig tjänst.

De tankar som de deltagande hade inför kursen och känslan inför den nu, varierar. Två av deltagarna uttalar tydligt att kursen känns som ett måste men säger samtidigt att de upplever att den ger något. En av dem säger:

Jag gör det för att jag måste göra det va men, och det har säkert lärt mig någonting men det är ingenting som jag känner nu va.

Den andre säger:

...du får en chans att stanna upp och känna efter liksom innan du går vidare. För jag tror att den kan ge dig...den ger dig nog mer...alltså den ger dig nog oavsett om du liksom ska läsa vidare eller inte men jag tror den kan ge dig mer om du inte ska läsa vidare. Genom att det är lite tvång och då blir människor lite så att 'nej, alltså det är ett tvång, jag måste' alltså man blir lite negativt laddad...

Bland deltagarna finner vi två som ser kursen som en paus i livet, bara för sin egen skull. En lyfter särskilt fram värdet av att kunna ge utrymme för de egna kristna traditionerna:

...det är därför jag är här. För nu måste jag det, nu måste jag utveckla mig själv och min identitet

och leva mina traditioner, min religion...

Fyra av sex deltagare upplever inte att kursen motsvara de förväntningar de hade innan start. En anger orsaken vara att deltagaren inte hade några förväntningar utan tog det för vad det var. En annan hade önskat mer vila än vad kursen kunnat ge:

...hade ju tänkt att jag skulle få komma hit och vila. Hm... jag skulle liksom komma hit och bara få ta emot och gotta mig riktigt så där, riktigt. Men sen så får jag ju producera och konsumera och...tänka till och ja... Men nu har jag kommit så långt så jag känner att jag fixar nog det faktiskt.

En av de deltagare vars förväntningar inte infriats har sedan tidiga år haft samtal med en präst. Samtal som med tiden blivit allt djupare teologiskt:

...jag har ju haft den förmånen att jag har lyckats...alltså jag har fått möjligheten att utveckla detta. Och det tar ju tid att utveckla det. Och jag hade ju inte kunnat göra det själv, utan det är ju någonting som man gör tillsammans med andra...skulle jag vilja säga. Och när jag kom hit då så förväntade jag mig de här samtalen, men det behölls kanske på en annan nivå. Där jag känner att "ah men här har jag redan varit liksom". Men det är ju också så som man är som person, hur mycket man lärt sig och sen så... Samtidigt hade jag kanske kommit till en annan skola så hade jag varit precis tvärt om, det vet man inte, det är jätte svårt att säga. Och det är...jag förväntade mig nog inte riktigt...uppfyller inte riktigt förväntningarna tror jag inte.

Boendet

Fyra av deltagarna jag intervjuade bor på internatet. Av dem alla upplevs det främst som positivt. En av dem känner samtidigt att det är svårt att aldrig riktigt kunna stänga dörren om sig.

De två deltagare som pendlar till skolan uttrycker båda att det fungerar bra. Båda har möjlighet till övernattningsrum den dag i veckan då klassen läser sent, vilket de båda brukar utnyttja.

Kursinnehållet

Deltagarnas kommentarer kring kursinnehållet upptar en stor del av intervjumaterialet varför jag valt att dela in det i underrubriker för en mer överskådlig presentation. Rubrikerna är följande: *Baskunskaper*, *Tid att bearbeta sin tro*, *Lektionerna i stort*, *Yrkesinformation*.

Baskunskaper

Fem av deltagarna talar om att kursen ger dem faktakunskaper så som till exempel bibelkunskap.

Dels så har vi ju en lärare som lär ut rätt mycket fakta frågorna kring 'vad står i kyrkohandboken, kyrkoordningen, varför gör man så eller så'.

När vi har de här regelrätta teoriämnena om man säger så (...) Markus (evangeliet) eller Befrielsen eller de här "Tradition och Liv" -böckerna eller man läser söndagens texter och så, då påminner det ju om en vanlig klassrumssituation, fast vi diskuterar nog mer tror jag, mellan varandra och mot läraren och "hur kan man tänka" och den här... Och det ger ju väldigt mycket, tycker jag. Och den diskussionen har man nog inte riktigt i samma utsträckning i skolan... eller har, jag har inte varit med om det förut i alla fall.

Intervjumaterialet visar att det är två av tre lärare som står för denna mer faktabaserade kunskap något som kan ses tydligare under rubriken "lärare".

Tid att bearbeta sin tro

Under denna rubrik ryms de deltagare som talar om den gudstjänstgemenskap som finns på skolan men också de som talar om kursen som tid för reflexion och som en gemenskap tillsammans med andra troende.

En av deltagarna talar om värdet av "gemenskapen med andra människor med ungefär samma livssyn" en annan formulerar det enligt följande:

Att... att vara med andra kristna och byta kunskaper av kristna tron och liv... alltså. Det känns skönt att liksom tänka som andra, kanske byta kunskaper och... och sånt.

Bland de som talar om värdet av gudstjänstgemenskapen nämner en av deltagarna värdet av att komma in i ett bönesammanhang och att lära sig böner. En annan lyfter särskilt fram värdet av morgonbönen:

Hm... och sen att vi får vila i morgonbönen på mornarna. Det är ju alltså guld värt. Man stressar ju ihjäl sig då innan och sen plötsligt sitter man där och...uh... det är som en... det bara sköljer över en och... här är... alltså dan kan ju börja på ett underbart sätt. Så det är ju skönt.

Lektionerna i stort

Deltagarnas upplevelse av lektionerna varierar från "flummiga" till ett fokus på vad man som elev själv gör av tiden. Denna rubrik skulle likaväl kunnat handla om folkhögskolan som miljö, då mycket av undervisningen präglas av skolan i sin helhet.

Vid kritik av lektionerna använder en av deltagarna begreppet "flummigt" som motsatts till "resultatinriktat":

Jaa, jag trivs med det men jag tycker ju att det är svårt med det här... som jag sade förut, att vi ska ta hand om vissa saker. För i, ibland kan det bli... "flummigt" eller vad kan man säga, man har inte... alltså man har så olika sätt att tackla problemet så att... det blir inte lika resultatinriktat som... om jag hade gjort det själv eller ja... du förstår... Eller om man hade gjort det med någon med samma, på samma nivå, eller så där... men... Jaa...

Samma deltagare finner det ovanligt att arbeta, vad deltagaren kallar processinriktat. Deltagaren har varit van vid att bara ta emot och lyssna men måste nu delta mer aktivt vilket upplevs jobbigt. Deltagaren tror dock att det kan vara till nytta för framtiden då de lärt sig att tänka självständigt.

En av deltagarna framför kritik mot vad deltagaren betecknar som folkbildning. Denna deltagarens bild av folkbildning ställs mot vad deltagaren själv benämner som "tankar och ord":

Äh... jag är inte personen som är så mycket för folkbildning. Jag är inte så mycket för att lära mig de här pedagogiska grejerna... äh... utan jag kan mycket väl ta en föreläsning rakt upp och ner och sen kommer tentan. Eller sen alltså så sitter man och pratar om det eller någonting annat utan det behöver inte, man behöver inte blanda in... danser och modellera och sånt här utan jag är rätt så mycket för alltså rent bara tankar och ord.

(...) ...pedagogiska grejerna där man ska försöka på något sätt hitta sig själv med modellera och med heliga danser och det här. Och där är det väldigt olika för att jag, jag fixar ju inte dela, att dansa heliga danser för det ger mig ingenting. Det ger mig mer att bara sitta och filosofera och prata om någonting eller föreläsningar eller vad som helst.

En av deltagarna upplever kursen väldigt positivt och säger sig inte ha något negativt att säga, även om jag skulle försöka pressa deltagaren till det. Deltagaren lyfter fram värdet av att deltagarna själva får skapa sin kunskap.

Yrkesinformation

I intentionerna bakom SKG fanns en önskan att deltagarna ska kunna få yrkesvägledning under kursens gång. Då deltagarna kommenterade kursen i relation till kommande yrkesliv är denna intention enligt deltagarna dock inte infriad.

...den här ger mig bara en insikt i, i kyrkan va, den ger mig inte insikt till församlingspedagog...

Den dåliga kopplingen till ett kommande yrkesliv får en av deltagarna att fundera över kursens nödvändighet för kommande tjänst i kyrkan:

Den... Alltså hur man... de hjälper en kanske inte att välja yrke... om du... hjälper en på traven, tycker jag inte... kan jag säga. Utan det är mer... man lär sig om kristna tron... alltså får den grundbiten och... hur... präster och diakoner och så, hur deras arbete ser ut. Men det är inte så mycket om... äh... det är inte så mycket om utbildning inom präst och diakon, är det ju inte som jag kanske hade velat ha det lite mer. Att det är lite mer om diakon eller präst i lektionerna.

(...)

Alltså...själva yrkena, det är ju fyra yrken, alltså...som ska gå Svenska kyrkans grundkurs och...och man tänker inte på yrkena på så sätt, att efter det här så kan, kan man bli det och det och det. Utan...det är lite det att Svenska kyrkans grundkurs, är det här, den här biten sen utanför det så är då prästyret och vidare... För jag tvekar ju lite liksom, varför är Svenska kyrkans grundkurs ett måste för att bli präst eller diakon eller musiker eller... Det är...

C: Du kan inte själv se den kopplingen menar du?

I: Nej. Nej. Så...

Folkhögskolans miljö

De två deltagare som upplever kursen vara en "måste kurs" är också överens i sin kritik av folkhögskolan som miljö. Båda upplever att kursen och tillvaron på skolan saknar verklighetsförankring.

Den ene upplever kursen som "flummig" och svarar följande på min fråga:

C: Om man tänker på folkhögskolan som miljö, hur upplever du den?

I: Lektionerna är alright, för övrigt är det en stor förbaskad lekskola.

(...)

C: Den där "flummigheten" vad tror du att den... varför blir det flummigt? Jag uppfattar det som om du tycker det är negativt?

I: De är, i vissa, i vissa lägen tycker jag att det är negativt va, för att det är så puttinuttigt precis som det är i...samhället va, att man ska älska alla och det är så och det ska vara så gott och det ska vara så bra va men verkligheten är ju inte sån va. (...)

C: Tycker du, tycker du att miljön här skiljer sig mycket från det "verkliga livet"?

I: Ja det får man nog säga. Det är lite ostkupa över det hela.

Den andre talar om miljön som skyddad och säger att det stämmer dåligt överens med den tillvaro deltagaren uppfattar finns "utanför murarna".

På frågan om upplevelsen av folkhögskolans miljö, rör den främsta kritiken relationen till andra elever på skolan. Två av deltagarna påtalar att de aldrig fått en chans att presentera sig för de andra klasserna. Den ene känner det som om deltagarna på SKG endast vill umgås med varandra vilket deltagaren själv tycker är synd. Den andra tror att stämningen på skolan skulle kunna bli bättre om samtliga elever fick en chans att träffas.

I: (...) Jag vet ju inte hur de andra klasserna jobbar och så... Och det skulle jag också jättegärna vilja för att...någonstans på vägen kanske i början av varje termin så skulle jag vilja att någon...att klasserna presenterade sig för varandra. Att man stod där och talade om vad man gör och vad man är och vad man tänker och vad man, så att (...) Så jag tror att det skulle ge en förståelse för varandra, klasserna emellan...också. För det är ju så väldigt olika en del...ja...det är ju liksom från botten till toppen på något sätt...brett och vitt och så.

C: Upplever du det positivt eller negativt?

I: Det är positivt, tycker jag...att det finns den bredden. Och att även pensionärer finns ju här. Men...de unga...är ju tröttsamma på något sätt ändå för att det där... Typ köket där nere du vet, ser ut som...ja... Och det har vi ju tagit upp på en sån där morgonsamling då att det måste bli ordning och reda, för vi använder det köket på tisdagarna. Vi vill ha den spisen i ordning. Och liksom, det är ju tröttsamt...tycker jag, att det är oansvariga personer som...finns. Och det är ofta...jag tror att det är ungdomar som är...alltså som inte är...har någon uppfostran... Nej men du vet...ja... Hm...

Bland de mer positiva omdömena om folkhögskolan nämns att miljön är trygg, deltagarna känner en stor frihet, det är flexibelt, öppet, utvecklande:

Ja det är ju det optimala för mig (...) här får man mer eller mindre ta det i sin egen takt och det man själv ja...det är ut efter mina förutsättningar. Man, kunskapen är ut efter mina förutsättningar. Jag tar tillvara på det jag klarar. (...) Jag har inte den prestationsångesten här.

I: Ja, jag skulle... Jag kommer komma ihåg den här tiden i hela...alltså det mest positiva jag gjort i mitt liv alltså. (...) Jag tycker alltså det är...jag tycker det är så fantastiska människor här runtomkring här (...) ...alltså det är så tryggt på något vis.

Ja, det är det ju. Det är en annan öppenhet, tycker jag...här än vad det är i en vanlig skola på något sätt. Och en större...det känns som om det finns en större frihet...på något sätt.

Vid folkhögskolor finns inte möjligheten att toppa sina betyg utan kurserna ger endast godkänd eller icke-godkänd. Detta kommenteras utav en av deltagarna som något nytt, ovanligt men inte helt negativt:

I: (...) Man har ju inte prov och såna delar och (...) Men...jag har märkt att...det kanske är bra...att man är bra eller så är man dålig. Alltså "godkänt" eller "icke godkänt". Du kan inte vara liksom "mvg"...

C: Hm...du menar så ja.

I: Ja... Som jag vill gärna vara "mvg" och liksom vara högre än de andra men här är liksom...alla är liksom likadana. Alltså ligger på samma nivå. Och...från början tyckte jag det var gräsligt och jobbigt men nu har jag...börjat vänja, vänja mig vid att...att det är så att alla är olika.

Lärarna

Alla fem deltagare som väljer att kommentera lärarna, menar att lärarna sinsemellan är väldigt olika. Inte bara som personligheter vilket vi kan anse som självklart, utan deras undervisning bedrivs också på olika sätt:

...Det är ju olika personligheter (...) en av dem är mer konkret (...) en annan personlighet och jag tycker om den raketeten som läraren har och den, det engagemanget som läraren har. (...) väldigt mycket matnyttigt där va. Hos en annan av dem får mera de här mjuka, att man kan få förändras som människa.

Den sistnämnda läraren jämför deltagaren med sig själv och betecknar då läraren som "flummig".

Den deltagare som kritiserar folkbildningens pedagogik, sådan deltagaren uppfattar den, lyfter också fram lärarnas olika roller. Deltagaren uttrycker att en av lärarna är den som främst representerar folkbildningens pedagogik:

I: Ah men det är just det här att... Jag kan uppfatta det som om läraren försöker med folkbildningens...synsätt att ge eleverna större möjligheter att påverka, vilket är jätte bra. Åh...men det går över hand...att läraren delegerar så pass mycket så de, de tappar bort all sin egen position, som att vara lärare och lära. Åh...utan de har väl synsättet som jag kan uppfatta det många gånger på folkhögskola att de ska, man ska lära varandra. Och jag tycker det funkar inte riktigt när man har, som i vår klass vi är tolv personer, ah...med tio, tolv olika viljor också läraren står utanför. Det tar liksom för lång tid det där. Utan jag tycker att det finns en poäng med den här kursen och det är kanske det som är poängen, det vet jag inte. Men vad jag har kommit fram till så är det liksom att när man går och läser någonting så vill jag liksom lära mig det här, jag vill inte lära mig att vi är tolv olika viljor, för det vet jag redan att vi är. Så det är som jag säger, det är det jag ser det negativa med folkbildningen.

C: Vad skulle du mena var att "lära sig". Alltså vad skulle du vilja "lära dig"?

I: På Svenska kyrkans grundkurs?

C: Ja!

I: ...äh... Många lektioner skulle jag vilja ha så här... en av lärarna har väldigt bra tankar därför att...men jag ser att vi har rätt mycket gemensamt och likheter. Utan att vi kan bläddra en bok rakt upp och ner och sen så har vi liksom våra filosofiska tankar och våra teologiska idéer och vår...känslorna man får och allt det här. Vilket jag tycker är jätte bra.

Sen kommer en av de två andra lärarna in i bilden då man ska bygga med lera och dansa heliga danser och mycket poängterat alla är olika sånt. Och det är jätte viktigt att man har det men jag, det är inte riktigt min grej alltså det är inte mitt "lärsätt". Och det blir ju så, det är ju så vi är ju olika vissa tycker det är jätte bra att lära sig men jag tycker inte det. Alltså så det är där liksom det blir liksom man ska försöka möta flera människor än vad jag tycker att man egentligen klarar av.

En av deltagarna upplever relationen mellan elever och lärare positivt:

(...) Alltså här tas man inte...jag inte emot som elev. Alltså inte som den elev som man är på en vanlig skola om man säger så. (...) här behandlas du som likvärdig med lärarna. Du är inte mindre än dem. Och det har ju...jag vet en av lärarna puschar ju för väldigt mycket för det där att det ska inte vara "lärare-elev" utan det ska vara liksom...likadant. Vi ska liksom lära varandra. Det är inte läraren som ska lära eleven utan, båda ska ge och ta.

Klassen

I relation till klassen är det några av deltagarna som kommenterar att det varit en del konflikter.

En av deltagarna pekar på att deltagandet i gruppen förändrar en:

...Man har väl kommit underfund med vissa saker och...det är ju det där med att gå in i en ny grupp, var och en hittar ju...man hittar ju formerna efter ett tag va, när smekmånaden har gått ut va. Och visst det har varit konflikter i klassen, det är inget snack om det va det har hänt saker och ting va (...)

Samma deltagaren lyfter samtidigt kritik mot att ingen i gruppen, som deltagaren upplever det "vågar slå näven i bordet":

(...) Vi är ju så brokig grupp va så att det är ju (...) nej, jag, jag tycker det är för mycket lull-lull många gånger att "man ska älska alla" och det ska vara så puttinuttit va och så stannar det vid det, för där är ingen som vågar slå näven i bordet "utan nu gör vi så här va". Man börjar ju...bara för att man kör över någon, så behöver man inte göra det personligen utan man kan göra det för att systemet ska gå framåt, för att man ska kunna gå vidare och inte älta i surdegen.

En av deltagarna lyfter fram gruppen i relation till den pedagogik deltagaren menar genomsyrar utbildningen:

(...) Det som...i relationerna i klassen är ju...mer tydliga i en sån här klass där man får vara process inriktad eller så för att... I en vanlig homogen klass så att säga där ser man ju inte personligheterna på samma sätt men det gör man ju verkligen här och det utmanar mig ju också. För det finns ju personligheter som jag känner att jag har svårt med...så. Som jag behöver jobba med mig själv för att liksom antingen...acceptera det helt och hållet eller också... utmana personligheten genom att tala om vad jag känner inför vissa saker då. Och det är jätte svårt, det är man ju inte van vid och min personlighet är inte sån heller. Utan jag försöker att vara lite flexibel och ja, acceptera det mesta men det kan man ju inte göra känner jag nu. (...) ...eller vi är så olika komna om man säger så. Vi är så...på så olika basis...har så olika ryggsäckar med oss. Och en del är, har ingen studieteknik alls och en

del tycker det går jätte lätt att läsa och...alltså gnäll och tjafs om läxor och grejor och...usch...

Individen/Elevrollen

Ser vi till vad kursen givit den enskilde deltagaren ger svaren genomgående att kursen varit meningsfull för dem som individer. En av deltagarna lyfter fram att deltagaren nu "tas på allvar" och under kursen fått en ökad självkänsla. En annan säger att kursen är bra för personligheten då deltagaren också i det som varit svårt, har lärt sig mycket om sig själv.

Det som här är spännande med deltagarnas svar är att de samfällt, trots tidigare mer skeptiska ord om upplägget, grupp processer och miljön menar att kursen ger dem något. Alla är dock inte positiva då en menar att det kursen ger, är vetskapen om att deltagaren inte önskar gå den igen.

I sin roll som elev upplever fyra av sex att de förändrats. Sägas bör att några av deltagarna hunnit upp något i åren, sedan de senast gick i skolan varför det är svårt att se om förändringen enbart beror av miljön vid folkhögskolan eller också är en följd av en mognadsprocess hos den enskilde.

En av de deltagande jämför sin elevroll med tidigare utbildning och säger:

(...) jag är ju värderad från, i gruppen för den jag är och det var jag ju inte förut, tror jag på samma sätt. Utan där var ju vi "en massa" som skulle skolas. Och så skolandes vi och så kom vi ut som "en massa"...olika individer visserligen men jag tror inte att någon hade tänkt på att vi var det...egentligen. Att man kunde göra saker på olika sätt. Och... så... jag börjar ju se min egen roll på ett annat sätt...än vad jag har gjort förut. Att det spelar roll vad jag gör och säger och tycker...egentligen. Så det är...jag har ju...det är bra.

Skillnader jämfört med andra skolformer eller ett tidigare yrkesliv

Omdömet om kursen jämfört med andra skolformer var ingen direkt fråga till deltagarna men kommenterades utav de flesta, såväl positivt som negativt.

En av deltagarna har tidigare känt en stor prestationsångest inför studier vid bland annat högskolan samt att undervisningen gått alltför fort.

En av deltagarna beskriver ett tidigare yrkesliv som präglad av större ansvarstagande än vad deltagaren upplever vare sig på kursen eller i kyrkans kontext i stort. Deltagaren saknar en större öppenheten med tankar och känslor och ett tydligare ledarskap. Deltagaren menar att rädslan för att någon ska ta illa vid sig hindrar folk i kyrkan och vid denna kyrkligt knutna kurs att säga vad de tycker.

En annan av deltagarna saknar föreläsningar som ges mer rakt upp och ner och menar formen vara personlig eller mer eller mindre privat. Den enskilde skulle önska mer av den integritet som deltagaren menar att andra skolformer kan ge.

En av deltagarna menar folkhögskolan företräda tanken på "processmål" medan tidigare utbildning haft ett "kunskapsmål". Denna deltagare menar att skillnaden ligger i att man vid folkhögskolan arbetar för gruppen medan man vid andra utbildningar arbetar mer individuellt.

Analys

Nedan följer utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar, en analys av intervjumaterialet mot bakgrund av den tematiska tolkningen. Jag har vid analys av intervjumaterialet utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv samtidigt som materialet speglas mot tidigare forskning om folkbildning och folkhögskolan samt mot de intentioner som fanns bakom beslutet om SKG.

Några delar väljer jag att kommentera för sig medan andra blir föremål för en mer övergripande analys. Utgångspunkten för mitt arbete i sin helhet och så även här, är deltagaren och dennes upplevelse av SKG samt av folkhögskolan som pedagogisk miljö.

De intervjuade deltagarna uttrycker sig, i relation till enskildheter, oftast negativa å den ena sidan men positiva å den andra. Ser vi till hela intervjumaterialet kan dock sägas att de deltagare som är positiva under intervjuerna är positiva till i stort sett alla delar av såväl SKG som miljön vid folkhögskolan. De som är negativa är negativa till i stort sett allt och uppskattar främst de moment som liknar tidigare erfarenheter av skola och yrkesliv. Vi kan således konstatera att upplevelserna inte är entydiga och därför inte heller kan ge oss ett klart och entydigt omdöme om vare sig SKG eller folkhögskolan i sin helhet. Istället blir det menar jag, intressant att fråga sig vad som kan ligga bakom de tillsynes differenta känslorna bland deltagarna.

Det går i intervjumaterialet att se ett mönster där deltagarnas upplevelser av SKG och folkhögskolan som pedagogisk miljö tar två utgångspunkter. Dels utgångspunkten i den deltagandes upplevelse av sin egen roll som individ i relation till gruppen. Dels den kunskapssyn deltagaren bär med sig.

Menar deltagaren till exempel att individen bör sättas framför gruppen och utgår deltagaren från en kunskapssyn som säger att eleven bör vara jämnbördig läraren, blir upplevelsen av SKG och folkhögskolan en annan än om deltagaren vill sätta gruppen framför individen eller önskar en auktoritär ledarstil. I det följande kommer jag utifrån resultatet av min studie kunna visa några exempel på hur detta uttrycks i materialet.

Men först vill jag säga några ord om deltagarna. Deltagarna har en mycket skiftande bakgrund med alltifrån tvåårig gymnasieskola och arbetslivserfarenhet till högskolestudier och arbetslöshet. Hälften av deltagarna i studien saknar *kyrklig bakgrund* och en av de aktiva har blivit aktiv i en församling först på senare år. Denna siffra kan vi anta stämmer väl överens med verkligheten i dagens sekulariserade samhälle. I utvärderingen från Luleå gav studien ett liknande resultat. Där ställdes frågan om deltagarnas föräldrar hade anknytning till något arbete inom kyrkan. En majoritet av de svarande, sade då att föräldrarna saknar anknytning, vilket kan läsas som en antydning om deltagarnas avsaknad av kyrklig bakgrund.¹²¹

Medvetenheten om denna situation, fanns som jag tidigare nämnt bakom intentionerna till SKG. Kursen skulle läggas upp med vad som ansågs vara, en nödvändig hänsyn till att allt fler som söker kyrkliga yrkesutbildningar kommer från miljöer och sammanhang utan kyrklig tradition.¹²² Därmed har varken utredarna eller jag sagt att deltagarna

¹²¹ Jernström, 1993, s.9.

¹²² StSkr 1990:13, s.26.

saknar en personligt stark och övertygande tro. Däremot ser jag att kyrkan står inför en framtid med ett tusenårigt budskap och med en samtidigt allt mindre skara kyrkligt aktiva att föra budskapet vidare till kommande generationer. Om det är ett problem eller inte, ska jag låta vara osagt, men väl en realitet där frågan kvarstår om SKG är svaret.

Bland deltagarna själva nämns i intervjuerna ingen känsla av att denna bristande kyrkliga förankring skulle vara ett problem. Däremot uttrycker de deltagare som tidigare pga. sociala omständigheter inte givits utrymme för sin tro, att den kristna gemenskapen i SKG är efterlängtd.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv väcks tanken osökt kring språkets betydelse i detta sammanhang. Språket medierar verkligheten, språket är kontextuellt och hjälper oss att benämna saker i vår omvärld, det signalerar en djupare mening och innebörd och det kan användas för att förändra människors omvärldsuppfattning och agerande.¹²³ Saknar man en kyrklig tillhörighet saknar man troligtvis också det språk som används i kontexten. Ska SKG ge deltagarna de kategorier och begrepp de behöver för att kunna relatera det kyrkliga språket till sin egen erfarenhet är frågan om ett halvår är tillräckligt. Det ter sig för mig som för en av biskoparna i ÖSUT:s utredning som om tiden är för kort för den som behöver en kyrklig grund att stå på. Säljö skriver att språket är en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande, något som jag tror tar tid att både förändra och växa in i.¹²⁴

Många folkbildningsteoretiker talar om betydelsen av att i undervisningen utgå från den *deltagandes erfarenheter*. Så talar till exempel Gustavsson om bildning som uppbrott, resa och hemkomst, om att utgå från det vardagligt bekanta i mötet med det okända.¹²⁵

I intentionerna bakom SKG anges också förhoppningen att den enskildes erfarenheter och kompetens ska tas till vara och utvecklas, såväl enskilt som i grupp.¹²⁶

Med endast en deltagare som säger sig sakna plats för erfarenheten ser det ut som om intentionen bakom kursen följs. Samtidigt är den genomgående känslan vid läsning av intervjumaterialet att deltagarna inte upplever att deras erfarenhet tas tillvara i den mån som kunde vara möjligt. Deltagarna måste själva initiera att utrymme ges och de frågar idag inte själva efter det utrymmet. Initiativet menar jag istället borde komma från lärarna. Så kunde till exempel deltagarnas livsberättelser ges en mer naturlig plats som ram och utgångspunkt för hela kursen.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är det centralt att som lärare söka möta eleven där denne befinner sig, för att med utgångspunkt hos den enskilde kunna relatera nya upplevelser och tankar. Det handlar om att vägleda och stötta och att hjälpa eleven att koppla ny information till tidigare erfarenheter.¹²⁷ Det handlar om att hjälpa den enskilde att se och lyfta fram kategorier och begrepp till vilka deltagaren kan relatera de nya upplevelserna.¹²⁸

De deltagandes upplevelse av SKG varierar från en känsla av "måste" till upplevelsen av tiden som en paus i livet. *Känslan av tvång* inför kursen är intressant då också

¹²³ Säljö, 2000, s. 83ff.

¹²⁴ Ibid, s.87.

¹²⁵ Gustavsson, 1996, s.39.

¹²⁶ ÖSUT, 2002, s.32.

¹²⁷ Säljö, 2000, s.236.

¹²⁸ Ibid, s.34.

flertalet av de andra moment som ingår längs vägen till ett kyrkligt yrke är obligatoriska. Det finns som jag ser det olika tänkbara orsaker till denna upplevelse av tvång.

En av orsakerna kan vara att SKG är ett relativt nytt moment i utbildningen till kyrklig tjänst, samtidigt som den innefattar deltagare med skiftande bakgrund och framtidsvisioner. Samtidigt ser vi, vid en jämförelse med andra moment i utbildningen, att också de i stor utsträckning är såväl nya som obligatoriska för tjänst i Svenska kyrkan. Så har vi till exempel den parallella kursverksamheten.¹²⁹ Skillnaden är att dessa moment infaller under betydligt kortare perioder. Den mer akademiska utbildningen rymmer också obligatoriska inslag och gruppen utgörs av en rik blandning människor men skillnaden där är att deltagarna inte behöver konfrontera varandras åsikter utan de kan, i den oftast mycket större gruppen, välja att umgås med dem till vilka de känner en tillhörighet. Den lilla gruppens fördelar med mer tid och utrymme för den enskilde, gör också den enskildes utsatthet och möte med olikheter större.

Känslan av tvång kan grunda sig i att en del individer inte är beredda eller ens önskar öppna sig för och agera i relation med människor de inte själva valt. Känslan hos den enskilde av övertramp i den personliga integriteten är då nära till hands. En av de deltagare jag intervjuade upplever att det finns en förväntan om att vara privat i gruppen.

I intentionerna bakom SKG sade man att en av orsakerna till att förlägga kursen till folkhögskolorna var att dessa bär en tradition där "lära och liv är ett sammanhängande helt".¹³⁰ En tanke som vi kan anta också genomsyrar ett yrke i kyrklig tjänst. Goda intentioner men felriktade menar jag, om deltagare upplever denna intention resultera i övertramp i deras integritet och väcka en förväntan om att vara privata.

Enligt det sociokulturella perspektivet lär alla situationer oss något men frågan är vad och frågan är också om det inte förutsätter att vi helt och fullt väljer att vara en aktiv part i situationen? För att kunna utvecklas krävs interaktion med andra människor men om deltagaren inte själv valt gemenskapen utan istället känner ett tvång, kan vi inte förvänta oss en utveckling. Vid en analys ser det ut som om de deltagare som känner tvång har en starkt förankring i ett annat sammanhang och i det lärt sig använda medierande redskap som hjälpt dem att utvecklas. Detta gör en ovillighet hos några av deltagarna att öppna sig för det nya sociala sammanhang som SKG-klassen utgör. Detta vilket står i kontrast till de deltagare som längtat efter ett socialt sammanhang för sin tro och som väljer att öppna sig för gemenskapen i SKG och på skolan.

Säljö skriver att hur människan lär sig att uppmärksamma, beskriva och agera beror av vad omgivningen tillåter och uppmuntrar.¹³¹ Även här tror jag att den mer kompetente läraren, har en viktig uppgift i att hjälpa alla deltagare att känna en tillhörighet till den nya sociala gemenskap som SKG och folkhögskolan utgör. Inte minst genom att lyfta fram de erfarenheter deltagarna bär med sig och hjälpa dem att se denna utbildning som en del av deras livslånga utveckling.

¹²⁹ Denna pågår parallellt med fackutbildningen och är vanligtvis ett samarrangemang mellan de olika yrkesprofilerna.

¹³⁰ StSkr 1990:13, s.27.

¹³¹ Säljö, 2000, s.66.

Bland de två utgångspunkter som färgar den deltagandes upplevelse av SKG och den pedagogiska miljön, vill jag börja med att lyfta fram *kunskapssynen*.

Bakom intentionen till SKG fanns tanken på en pedagogik som är fokuserad på den deltagande eleven i relation till en jämnbördig lärare, en processinriktad undervisning.

Larsson talar om folkbildning som en speciell process, där såväl tanke som känsla påverkas, något som en av deltagarna säger genomsyrar delar av undervisningen.¹³² Denna process har deltagaren upplevt som jobbig, krävande och flummig men säkert nyttig som en erfarenhet inför framtiden.

Intervjumaterialet visar att detta processtänkande däremot inte genomsyrar alla lektioner och att lärarna därmed sinsemellan skiljer sig åt i praktiken. Deltagarna talar om en flummig, processinriktad undervisning som motsatt den mer resultatnriktade.

Vi läser också hur en deltagare upplever att tanken och ordet står i motsats förhållande till den undervisning där eleverna ska finna sig själva med hjälp av "modellera och heliga danser", något som den intervjuade deltagaren ser som ett uttryck för folkbildning.

Deltagarna ställer i samtalen en rak lärare mot en flummig och tanke mot handling. Det blir i all sin enkelhet en ganska så klassisk konflikt mellan olika kunskapssyner, dels mellan deltagarna och lärarna men också mellan lärarna sinsemellan. Det finns deltagare som önskar vad jag kallar en mer auktoritär ledarstil, vilken de ges prov på då mer faktamässig kunskap ska förmedlas som innehållet i kyrkohandboken eller antalet böcker i Bibeln medan andra uppskattar den mer flummiga stilen som de menar ger utrymme för och förväntar egen tanke och handling.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan diskrepansen mellan deltagarnas upplevelse av undervisningssituationen och lärarnas intentioner bero på en diskrepans mellan deltagarens kognitiva kontextualisering och den diskursiva kontextualisering som läraren representerar.¹³³ Det blir också i detta sammanhang lärarens uppgift att hjälpa deltagaren att förstå lärarens beslut och ställningstaganden gällande undervisningen för att nå en gemensam utgångspunkt i mötet med texter, händelser eller tankar.

Den kritik som framförs mot folkbildning som lika med modellera och heliga danser anser jag vara missriktad. Jag ser det som ett uttryck för deltagarens kunskapssyn, inte i motsats till folkbildning men i detta fall motsatt den enskilde lärarens pedagogiska ambitioner. Gustavsson skriver att bildningens a och o är människans självaktivitet.¹³⁴ Folkbildning kan och bör därför också innefatta tankar och ord men då utgående från den enskilde deltagarens erfarenheter.

Säljö skriver att också språket är såväl konstitutivt som materiellt till sin konsekvensens, något som gör att också språket därmed blir att räkna som praktik.¹³⁵ Folkbildning som jag läser det, är inte frånvaro av ordning men en ordning där den enskilde inbjuds att utifrån sina förutsättningar vara en aktiv del. Poängen med valet av lera och dans i undervisningen måste också den kommuniceras till deltagarna och

¹³² Larsson, 1995, s.39.

¹³³ Säljö, 2000, s.227.

¹³⁴ Gustavsson, 1995, s.64f.

¹³⁵ Säljö, 2000, s.90.

ge dem utrymme att ifrågasätta relevans och syfte. Om deltagare lämnar folkhögskolan med föreställningen om folkbildning som lika med lera och dans, då har de lärare som representerar skolan misslyckats. Inte i ett syfte att framhäva folkbildningens särart utan i syfte att förmedla en väl genomtänkt och reflekterad pedagogik.

I intentionerna bakom SKG formulerades en önskan om praktiska moment i undervisningen, bland vilka dans och lera kan användas men frågan "varför" kvarstår. En fråga som läraren säkert har svar på och därför bör förmedla.

Säljö skriver att tänkandet utvecklas genom en gemensam förståelse för vad som händer i situationen, en förståelse som samtidigt utvecklas genom kommunikation.¹³⁶ För att nå denna gemensamma förståelse måste såväl målet som tanken bakom vägval i undervisningen kommuniceras, en uppgift som i det här fallet åligger läraren. Förståelsen kan vara vad Säljö kallar intersubjektiv, dvs. tillfällig men den är likväl nödvändig för att hjälpa den aktuella situationen framåt.¹³⁷

Det som gör att endast en lärare får kritik för att vara flummig tror jag beror främst på att de andra representerar den mer klassiska kunskapssynen med en förmedlande pedagogik vid vilken deltagarna är mer vana. Den pedagogik som blir konsekvensen är kanske inte mer reflekterad men behöver inte bli ifrågasatt på samma sätt då deltagarna tar den för given.

Ser vi till intentionen att lära och liv under SKG ska vara en sammanhängande helhet, är också det ett uttryck för en kunskapssyn.¹³⁸ Denna tanke på kopplingen mellan den lärda och den levda kunskapen ser vi också uttryckt i det sociokulturella perspektivet. Ska denna ambition efterlevas med den samtidiga diskrepansen mellan deltagarnas och lärarnas kunskapssyn anser jag att ett stort ansvar vilar på läraren och dennes förmåga att hjälpa den enskilde att se sambandet mellan lära och liv, utan att den personliga integriteten överträds. Frågan jag utifrån intervjumaterialet kan ställa mig är, om deltagarna hindras från att se den plats som skulle kunna ges individen därför att gruppen får allt utrymme? Vilket osökt för oss till den andra utgångspunkten, som jag menar ligger till grund för deltagarnas upplevelse av SKG och den pedagogiska miljön vid folkhögskolan; deltagarnas upplevelser av sin egen roll som individ i relation till gruppen.

Ofta återkommande i intervjumaterialet har varit *gruppens betydelse*. Deltagarna läser i grupp, väntar in varandra i gruppen och uppmanas att ge alla i gruppen en chans att hänga med. Detta får till sin konsekvens att några av deltagarna irriterar sig över att det inte går framåt, eller att de saknar det utrymme de själv skulle önskat för egna tankar och utvecklingsmöjligheter. Känslan blir att gruppen ibland hindrar den enskildes egen växt och mognad.

Bergstedt lyfter fram problemet med det kollektiva i relation till den ökande individualiseringen. Under folkhögskolans initialskede sattes kollektivet i fokus. Det var folkets kamp mot eliten som var upprinnelsen till folkhögskolan som idé och praktik.¹³⁹

¹³⁶ Ibid, s.111.

¹³⁷ Ibid, s.113.

¹³⁸ StSkr 1990:13, s.27.

¹³⁹ Larsson, 1995, s.40.

Bergstedt talar idag om den andra frisättningen av individen då individen ska frisättas från den gemenskap som bland annat folkhögskolan utgör. Han menar att pedagogiken måste ta sin utgångspunkt hos individen och tror inte längre på en framtid för den pedagogik som tar sin utgångspunkt hos kollektivet.¹⁴⁰

Frågan utifrån intervjumaterialet blir, om det fokus på gruppen som denna SKG-klass verkar ta, är en framkomlig om alls önskvärd väg.

Antar vi att vi befinner oss i ett skede sådant Bergstedt beskriver det, där utgångspunkten inte längre kan tas hos kollektivet utan måste tas hos den enskilde, blir lärarens roll fortsatt viktig. Enligt min mening inte för att hålla kvar individen i gruppen utan för att finna vägar som ger den enskilde individen möjlighet att växa. Inte på bekostnad av gruppen utan i gruppen. Detta vilket i sin tur måste kopplas till det utrymme läraren ger den enskilde deltagarens erfarenheter.

I en kritik av SKG ger deltagarna uttryck för upplevelsen att gruppens medlemmar befinner sig på olika nivåer såväl erfarenhetsmässigt som teologiskt. Detta fångar ett dilemma i relationen mellan individen och gruppen. Hur håller man samtalet på en nivå som alla parter kan förstå och dessutom känna stimulerande? Ska gruppen sättas samman utifrån den lästa och tänkta kunskapen men bortse från den levda kunskapen? Är denna tudelning ens möjlig?

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det omöjligt att tudela de två. Som jag tidigare nämnt utmanar detta läraren att möta den enskilde eleven där denne befinner sig.

Säljö talar om att samtalet mellan den kompetente och nybörjaren alltid måste fortgå.¹⁴¹ Men i detta sammanhang ser det ut som om nybörjaren, deltagaren i vissa delar hunnit längre än den kompetente, läraren vilket ger deltagaren rollen av att vara den kompetente. När det gäller en utbildning kan deltagarna normalt förvänta sig en plats som nybörjare varför jag menar denna situation vara oönskad. Kanske är den en följd av att SKG föreskrivs alla blivande kyrkoarbetare utan hänsyn tagen till tidigare erfarenheter och kompetens.

Ser vi till deltagarna befinner de sig på olika nivåer och lärarens roll blir därför mycket central. Läraren måste med ett sociokulturellt språkbruk se varje deltagares utvecklingszon och handleda och assistera deltagarna att utifrån sina förutsättningar utvecklas såväl kognitivt som socialt.¹⁴²

Gustavsson menar att bildningstanken automatiskt leder till en balans mellan tanke, handling och liv.¹⁴³ Men är denna hans tanke menad ur ett individ- eller grupperspektiv? Om en individ finner kursen och eller miljön ostimulerande har intentionerna på ett individplan inte infriats. Bergstedt pekar på detta som ett av folkbildningens problem, dvs. att man inte möter, eller kanske inte heller kan möta individen. Istället vill Bergstedt ge individen utrymme för livslångt lärande och personlig växt.¹⁴⁴ Något som kan komma att ställa framtiden för våra folkhögskolor och en folkbildande pedagogik på sin spets.

¹⁴⁰ Bergstedt, 2000, s.129.

¹⁴¹ Säljö, 2000, s.250.

¹⁴² Ibid, s.120.

¹⁴³ Gustavsson, 1996, s.111.

¹⁴⁴ Mattsson, 2004, s.2.

Ser vi i intervjumaterialet åter till några enskildheter vill jag lyfta fram boendet men också innan avslutningen relationen mellan SKG och de andra eleverna på skolan.

De deltagare som uttrycker känslan av att miljön vid folkhögskolan saknar verklighetsförankring bor båda på *internatet*. Detta fråntar dem inte känslan men kan nyansera den något då jag tror att den slutenhet som kan tillkomma vid ett internat, säkert bidrar till känslan inför såväl studierna som miljön i sin helhet. Richardson skriver att boendet vid internat är något av det som kännetecknar folkhögskolan, varför det naturligtvis är svårt att avgöra vad som beror av boendet och vad som beror av miljön i sin helhet, av vilken boendet är en naturlig del.¹⁴⁵

Säljö menar att talet om skolans miljö i motsats till verkligheten utanför är ett retoriskt och oönskat trick. Skolan är, menar han, inte mer eller mindre verklig än något annat verksamhetssystem.¹⁴⁶

Bland intentionerna bakom SKG finner vi att deltagarna genom kursen ska få *kontakt med deltagare i olika kurser* och utbildningar, en intention som inte verkar infriats under denna termin. Deltagarna frågar efter det och tror också att kontakten kunde bidra till en bättre stämning på skolan. Detta menar jag vara något som bör hörsammas av såväl lärare som av ledningen för skolan.

Vid en jämförelse med tidigare studier kan jag i intervjumaterialet se både likheter och skillnader.

I jämförelse med den utvärdering av SKG som gjordes i Luleå kan jag se att deltagarnas upplevelser i denna studie på en del punkter bekräftar resultatet från utvärderingen.¹⁴⁷ Så finns i de båda till exempel upplevelsen av att kursen är utvecklande och ger tillfälle till trosmässig reflexion. I motsats till utvärderingen menar dock deltagarna i denna studie att kursen ger grundläggande kännedom om Svenska kyrkans tro och liv.

Däremot ser de inte kopplingen till ett kommande yrkesliv som kyrkoarbetare och inte heller ser de kursen som särskilt vägledande inför vidareutbildning inom kyrkan.

Bland de mer positiva omdömena om folkhögskolan ger intervjuerna att miljön är trygg, deltagarna känner en stor frihet, det är flexibelt, öppet och utvecklande.

Tidigare studier om folkbildning visar en stor likhet med dessa positiva omdömen.¹⁴⁸ Så har också de visat att deltagarna uppskattar att studierna bedrivs i en takt som de klarar av och att de sociala relationerna mellan lärare och elever fungerar bra. Samtliga studier visar att undervisningen och miljön givit deltagarna en ökad självkänsla, självförtroende och att de upplever sig ha utvecklats som personer. Också tidigare studier har givit att deltagarna upplever skolan som trygg.

Liksom i tidigare studier tar inte heller deltagarna i denna direkt upp frågan om demokrati men däremot talar de om möjligheten och förväntan att de ska vara med och påverka undervisningen.

Kritik har tidigare funnits bland de elever som önskat ett högre tempo i studierna, vilket kan jämföras med deltagarnas kritik av att behöva vänta in varandra i gruppen.

¹⁴⁵ Richardson, 1990, s.128.

¹⁴⁶ Säljö, 2000, s.238.

¹⁴⁷ Jernström, 1993.

¹⁴⁸ SUFO 96 & SUFO 2.

Det som dock inte överensstämmer med tidigare studier är deltagarnas upplevelse av arbetssätt och lärare. Tidigare har eleverna varit mycket positiva medan deltagarna i denna studie har ifrågasatt arbetsformerna och framfört kritik av enskilda lärare.

Deltagarna i denna uppsats är samtidigt överens om att arbetssättet skiljer sig jämfört med andra skolformer. Sundgren till trots som menar att folkbildning inte kan vara att beteckna som en särart så ser det, utifrån deltagarnas upplevelser, ut som om folkhögskolan erbjuder andra arbetssätt än andra skolformer.¹⁴⁹ Deltagarna talar om processen framför målet, möjligheten att ta det i sin egen takt, tiden för reflexion men de nämner också att miljön saknar verklighetsförankring.

Därmed vill jag inte utifrån det resultat som intervjuerna ger, säga att folkbildning kan betecknas som en enhetlig, kontinuerlig och sammanhållen praktik.¹⁵⁰ Inte heller som en arbetsform som med nödvändighet är mer önskvärd än andra. Intervjumaterialet visar istället för enhetlighet att det råder stora skillnader mellan lärarna vad gäller praktiserad pedagogik och att klasserna sinsemellan inte har någon direkt kommunikation med varandra. Analysen ger också att upplevelsen av SKG och den pedagogiska miljön i sin helhet skiljer sig mellan deltagarna beroende av deras upplevelse av individen kontra gruppen samt deras kunskapsyn.

SKG och den pedagogiska miljö som representeras av den aktuella folkhögskolan ser främst ut att passa de deltagare som önskar en paus från något annat, som kan sätta gruppen framför individen och som önskar en deltagande undervisning där man själv skapar sin kunskap. Den passar dock inte dem bland deltagarna som har svårt att känna sig som en del av det sociala sammanhang som SKG och skolan utgör, som vill ge plats för individuella tankar ibland på bekostnad av gruppen och som önskar en mer förmedlande pedagogik och ett tydligt ledarskap.

Jag kan också se att de som ger mest positiva uttryck för sina upplevelser, har mått väldigt väl av att ingå i ett kristet sammanhang med gemensamt gudstjänstliv och samtal. Den kristna gemenskapen kan inte sägas vara kännetecknande för enbart vare sig folkhögskolan eller SKG utan kan också finnas i andra sammanhang som till exempel församlingen eller kompisgänget. Behovet av sammanhang finns bland många sökare i ett sekulariserat samhälle men frågan är om SKG är svaret på den längtan. Frågan kvarstår också om SKG i en framtid är svaret på kyrkans önskan att ge de blivande yrkesprofilerna en gemensam utgångspunkt.

Diskussion

Resultatet svara väl mot det syfte och de frågeställningar jag haft för mitt arbete. Intervjuerna gav ett rikt material och svaren känns ärliga från deltagarnas sida. Naturligtvis kan min närvaro ha inneburit att svaren tillspetsats något. Samtidigt tror jag att den enskildes omdöme kan ha blivit mer nyanserat jämfört med vad det skulle varit i relation till kompisar av samma åsikt som deltagaren.

¹⁴⁹ Sundgren, 2003.

¹⁵⁰ Jmf Sundgren, 2003, s.15.

Intervjupersonerna tror jag kan ha tolkat min närvaro som en utvärdering. En del av svaren är formulerade som om de deltagande förväntar sig att ett beslut rörande SKG:s framtid kan komma att vila på deras medverkan i intervjuerna. Jag menar att denna studie inte är att betrakta som en utvärdering men väl som ett försök att fånga några deltagares upplevelse av Svenska kyrkans grundkurs och av den pedagogiska miljön vid folkhögskolan.

Jag har i uppsatsen valt att inte intervjua lärarna. Valet var medvetet då jag ville sätta deltagaren i fokus. I efterhand kan jag dock tänka att deras bild av verksamheten ytterligare hade kunnat nyansera bilden och tolkningen av deltagarnas upplevelser.

Självklart väcker materialet en del tankar inför såväl kursen som folkhögskolan i en framtid, inte minst då de båda från olika håll idag ifrågasätts. Själv menar jag att SKG ifrågasätts med all rätt. Inte utifrån de intentionerna som låg till grund för beslutet men utifrån den verklighet som SKG idag står inför. Jag anser att framtidens kyrka behöver en mer sammanhållen utbildning, där uppdelningen mellan de olika delarna, SKG, akademiska studier och praktik, försvinner. Utifrån denna tanke kan jag finna förslaget i ÖSUT om en "församlingsutbildning" spännande.¹⁵¹

Jag anser att människors avsaknad av en aktiv församlingstillhörighet i en framtid skulle behöva innebära att just församlingarna ges ett större ansvar i relation till kyrkans utbildningar. Jag menar att förhoppningen att finna en koppling mellan lära och liv skulle möjliggöras genom en aktiv församlingstillhörighet över längre tid, något som i sin tur enligt min mening bör krävas för tjänst i Svenska kyrkan. Denna skulle bland annat kunna innebära att församlingen står som fadder för den enskilde och samtidigt åtar sig att erbjuda samtal och praktik för den enskildes växt in i det kyrkliga sammanhanget.

Jag gick relativt förutsättningslöst in i denna forskningsprocess samtidigt som jag var medveten om att såväl positiv som negativ kritik funnits mot framför allt SKG. Att varken deltagarnas kön, ålder eller kommande yrkesval haft relevans för upplevelsen av SKG och den pedagogiska miljön var i sig spännande att konstatera.

Jag hade inte kunnat tänka att deltagarnas upplevelser så tydligt skulle kunna ses som ett uttryck för såväl deras kunskapssyn som synen på individen i relation till gruppen. Det sista vilket kan betecknas som en människosynsfråga.

Oavsett vilken kunskapssyn eller människosyn vi själva företräder anser jag det vara viktigt att inte helt avfärda andra perspektiv utan istället gå in i en aktiv dialog kring för- och nackdelar. Gränsdragningar utan en öppenhet inför självkritik gynnar igen och minst de elever som ska förväntas passa in i det givna mönstret. Istället menar jag att utmaningen i en grupp ligger i att som lärare med lyhördhet och intresse möta samtliga deltagare där de befinner sig, ibland på bekostnad av sin egen position och tanke.

Det intervjuerna givit är inte minst betydelsen av att som elev i all form av lärande känna en mening och ett tydligt mål. I en klass kan jag därför se att läraren har en otroligt viktig roll i att förmedla det mål och den mening läraren själv- eller tillsammans med klassen formulerat. Vill man som lärare inte formulera målet med undervisningen för att istället låta eleverna vara i nuet, så är det i sig ett mål som måste kommuniceras.

¹⁵¹ ÖSUT, 2002, s.38ff.

Intervjuerna har tydligt visat nödvändigheten av, att ta tillvara elevernas erfarenheter.

En tanke som finner sitt stöd hos bland andra Gustavsson och Säljö, Groome och Dewey. Genom att dela erfarenheter med varandra blir den gemensamma utgångspunkten tydligare och processen framåt också för den enskilde möjlig. En lärarinsats för att möjliggöra den enskildes växt samtidigt som ingen, utifrån sina förutsättningar, känner sig utanför, kräver inte minst närvarande tid men också en tydlig tanke kring kursens syfte och ram. Det kräver också modet att vara i konflikten och inte söka släta över individuella olikheter för gruppens bästa.

Det som utifrån intervjuerna främst slår mig i relation till folkhögskolan är den bristande diskrepans som råder mellan lärarna. Detta tyder enligt min bedömning på ett bristande gemensamt visionärt och pedagogiskt arbete. Om folkhögskolan ska ha en framtid tror jag att det krävs ett mer medvetet tänkande kring den förändrade tid vi lever i och vilka konsekvenser det får för mötet med eleverna. Jag tror inte att den gruppfokuserade pedagogiken är en framkomlig väg utan det måste i gruppen ges en mer tydlig plats och roll för individen. Folkbildningen utgör idag ingen särart men kan också i framtiden komma att utgöra ett efterfrågat alternativ under förutsättning att några företrädare vågar lyfta en diskussion om folkbildningens för- och nackdelar utan garantier för att det i slutändan blir som man tänkt sig.

Jag menar att den kritiska samhällsvetenskapliga metod som Alvesson och Deetz företräder är en framkomlig väg inte minst i relation till en studie som denna. Den önskan till en mer reflekterad förståelse som präglas av insikt om tolkningsaktens svårigheter och möjligheter som de företräder, tror jag behövs inom forskningen i en framtid.

Forskningen måste i detta perspektiv ta sin utgångspunkt i en omvärldsanalys och i mötet med empirin våga använda olika metoder vars resultat därmed mer förutsättningslöst kan tolkas.

Som en uppföljning av denna studie skulle det vara spännande att intervjua fler deltagare vid också andra folkhögskolor. Detta dels för att bredda bilden men också för att se om samma analys kring kunskaps- och människosynens betydelse, där skulle vara möjlig.

För egen del tycker jag det vore spännande att få vara en aktiv del i det arbete Svenska kyrkan står inför vad gäller de framtida yrkesutbildningarna. Inför framtida diskussioner menar jag, att denna studie ytterligare understryker betydelsen av ett långsiktigt pedagogiskt tänkande i Svenska kyrkan, på såväl lokal som nationell nivå. Vill kyrkan att dess medarbetare ska stå i en växande process där lära och liv är en sammanhängande helhet så får det konsekvenser. Inte enbart för ett halvårs integrerade studier utan önskvärt också för hela utbildningsperioden och den kyrklig tjänst som därefter följer.

Litteraturlista

- Alvesson Mats & Deetz Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Bergstedt Bosse (1995). "Före kunskapen" i *Om folkbildningens innebörder*, red. Bergstedt Bosse och Larsson Staffan. Mimer, Linköping.
- Bergstedt Bosse (1996). "Mellan omedvetet och medvetet. Om psykoanalys, poetik och livslångt lärande" i *Livslångt lärande*, red. Ellström Per-Erik, Gustavsson Bernt, Larsson Staffan. Studentlitteratur, Lund.
- Bergstedt Bosse (2000). "Ett modernt svenskt par. Om relationen mellan staten och folkhögskolorna under 1900-talet" i *Årsbok om folkbildning*, red. Ekman Anders, Andersson Lars G, Ståhlberg Ulla, Svensson Allan. Föreningen för folkbildningsforskning, Stockholm.
- Bergstedt Bosse och Helmstad Glen (2003). "Deltagares upplevelse av folkbildning" i *Existens och folkbildning*. SOU 2003:112. Fritzes offentliga publikationer, Stockholm.
- Bryman Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber Ekonomi, Trelleborg.
- Buber M. (1962). *Jag och Du*. Bonnier, Stockholm.
- Denscombe Martyn (2000). *Forskningshandboken, för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur, Lund.
- Dewey John (1948). *Demokrati och uppfostran*. Natur och kultur, Stockholm.
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon, New York.
- Gadamer H-G (1975). *Truth and Method*. Sheed & Ward, London.
- Groome Thomas H. (1999). *The way of shared praxis: an approach to religious education*. Religionspedagogiska institutet, Lomma.
- Gustavsson Bernt (1995). "Att tänka om folkbildningsidén" i *Om folkbildningens innebörder*, red. Bergstedt Bosse och Larsson Staffan. Mimer, Linköping.
- Gustavsson Bernt (1996). *Bildning i vår tid*. Wahlström & Widstrand, Borås.
- Habermas J. (1970). *Toward a Rational Society*. Hainemann, London.
- Hegel F. (1996). *Philosophy of right*. Prometheus Books, Amherst, N.Y.
- Horkheimer M. & Adorno T.W (1997). *Upplysningens dialektik*. Daidalos, Göteborg.
- Jernström Elisabet, Johansson Henning (1993). *Utvärdering av Svenska Kyrkans grundkurs vårterminen 1993*. Högskolan i Luleå.
- Kvale Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Lacan J. (1989). *Écrits*. Natur och kultur, Stockholm.

- Larsson Staffan (1995) "Folkbildningen och vuxenpedagogiken" i *Om folkbildningens innebörder*, red. Bergstedt Bosse och Larsson Staffan. Mimer, Linköping.
- Mattsson Kristina (2004). "Svårt möta dagens unga." i *Folkhögskolan* nr 2:2004.
- Paldanius Sam (2003). "Det här borde alla få pröva!" i *Deltagares upplevelse av folkbildning*. SOU 2003:112. Fritzes offentliga publikationer, Stockholm.
- Richardson Gunnar (1990). *Svensk utbildningshistoria*. Studentlitteratur, Lund.
- Styrelsen för Svenska kyrkans stiftelse för rikskyrklig verksamhet skrivelse till ombudsmötet 1990:13 om Svenska kyrkans yrkesutbildningar m.m. Ombudsmötet.
- Sundgren Gunnar (2003). "Folkbildningens särart som fenomen och problem." i *Folkbildningens särart*. SOU 2003:94. Fritzes offentliga publikationer, Stockholm.
- Svenska kyrkans hemsida: www.svenskakyrkan.se. Internet den 5 mars 2004.
- Säljö Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma, Stockholm.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos, Göteborg.
- Översyn av de kyrkliga utbildningarna*, ÖSUT. Wikströms, Uppsala 2002.

Bilaga

Intervjufrågor

1. Namn, ålder, boende?
 2. Din utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenhet?
 3. Varför valde du att söka SKG? Hur fick du information om utbildningen?
 4. Hur upplever du Svenska Kyrkans Grundkurs(SKG)?
- syftet, - upplägget, - klassen, - lärarna, - relationen lärare-elev
 5. Upplever du att dina tidigare erfarenheter tas tillvara i utbildningen?
 6. Har SKG motsvarat dina förväntningar?
 7. Hur vill du beskriva folkhögskolans miljö?
 8. Hur värderar du SKG i förhållande till tidigare eller pågående utbildning?
 9. Upplever du att SKG kan bidra till formandet av din kommande yrkesidentitet?
 10. Hur skulle du definiera dig själv som elev nu jämfört med tidigare utbildningar?
- aktiv, - avvaktande, - generös, - sluten, - nyfiken, - skeptisk
- Är det något du själv önskar tillägga innan vi avslutar intervjun?