

Kjell Gustavsson

EN TANKEFÄRD KRING FOLKBILDNING SOM IDÉ- OCH
KUNSKAPSVÄRLD – UTVECKLING AV EN ANSATS
FÖR FORSKNING OM FOLKBILDNING

Sammanfattning

Folkbildning växer i slutet av 1800-talet fram som en studieverksamhet, vilken främst konstrueras av en framväxande medelklass. Verksamheten tar sig olika former: som föreläsningar, vilka arrangeras av olika föreläsningsföreningar, som boklån, vilka organiseras av olika folkrörelser såväl på landsbygden som i tätorter, som folkhögskolor, vilka i ett första skede vänder sig till självägande bönders söner, samt – vad många kanske mest förknippar med folkbildning – de studiecirklar som arrangeras av olika studieförbund. I denna studie fokuseras talet om den folkbildning som förekommer i folkhögskolor och studieförbund. Ett annat syfte med studien är att lyfta fram några bedömningsgrunder som en bas för forskning om folkbildning.

Ett skäl för att forska om folkbildning är, att verksamheten är en samhällsinstitution som varje år inspirerar ett stort antal människor till att studera. Detta gör det angeläget att granska hur folkbildning framträder som ideologiskapande samhällsarena. I denna arbetsrapport berörs tre olika teman för forskning. För det första några förutsättningar för komparativa studier. Därefter belyses en forskning som fokuserar ideologiska föreställningar, vilka ingår i olika diskurser. Dessa diskurser bestämmer vad vi kan tala om och göra. Ett sista tema berör deltagarnas erfarenheter, det vill säga deras 'folkbildarminnen'. Det forsknings-tema som skall fördjupas utgår ifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv. Härigenom söks en kollektiv självförståelse, vilken anses leda till olika didaktiska konsekvenser.

I ett organisationsdidaktiskt perspektiv sätts dessutom socialisationens innehåll i centrum. Utifrån detta sätt att se bildar själva organisa-

tionen en förutsättning för didaktiska överväganden. Vidare sker en koppling till kunskapssociologin som en kompletterande ansats. Liksom många andra verksamheter uppvisar folkbildning olika strukturella mönster. Exempelvis finns studieförbunden organisatoriskt på lokal-, distrikts- och riksnivå. Staten intervenerar på olika sätt i denna verksamhet. Ett sätt är genom att godkänna studieförbund och folkhögskolor så att dessa blir berättigade till ekonomiska bidrag. Folkbildning används även av statsapparaten för att bedriva olika kampanjer. Till exempel om människors hälsa och välbefinnande, anslutning till Europeiska unionen (EU), förberedelser inför omröstningar om kärnkraft eller inför en eventuell anslutning till europeiska monetära unionen (EMU).

Folkbildning byggs i många fall upp av ett sökande efter ett relationellt förhållande mellan deltagarna. Dessutom belyses relationella förutsättningar för ett studiearbete. Detta synsätt kopplas till en strukturell modell för att analysera verksamhetens innehåll. För det första kan studieverksamhet granskas på en *Hur*-nivå, vilken berör de studie- och arbetsmetoder som används. Nästa steg berör verksamheten på en *Vad*-nivå. Härigenom belyses vad som studeras, vem som deltar, när olika aktiviteter genomförs etc. I denna arbetsrapport fokuseras *Varför*-nivå. Därför lyfts olika bildningsfilosofier fram, vilka dessutom bildar en grund för folkbildningens diskurser. Det leder till ett ständigt sökande efter hur man talar om folkbildning, vilket kommer till uttryck i olika bildningsideal.

De bildningsfilosofier som belyses är för det första perennialismen, vilken fokuserar samhällets kulturarv samt etiska och moraliska överväganden (värderationalitet). För det andra essentialismen, som anknyter studiernas innehåll till en vetenskaplig grund, varvid kunskapens objektivitet och frihet från värderingar betonas (instrumentell rationalitet). För det tredje lyfts deltagarnas ansvar och erfarenheter fram i progressivismen (ansvarsrationalitet). Till sist belyses rekonstruktivismen, som sätter demokratin i centrum utifrån ett dialogiskt perspektiv (kommunikativ rationalitet). De antydda bedömningsgrunderna ses som möjliga att använda för att belysa folkbildningens idé- och kunskapsvärld. Vidare sätts fokus på en kollektiv självförståelse som inrymmer olika förändringsmöjligheter. Härigenom framträder folkbildning som en social konstruktion.

Nyckelord: folkbildning, diskurser, bildningsfilosofier, bildningsideal, organisationsdidaktik.

Innehåll

Förord	5
Avsnitt 1: Om att förstå folkbildning.....	7
1.1 Inledning.....	7
1.2 Arbetsrapportens syfte och frågeställningar.....	9
1.3 Folkbildning och det moderna projektet.....	9
1.4 Folkbildning som handlingsfält.....	13
1.5 En läsanvisning.....	17
Avsnitt 2: Några forskningsteman inom folkbildning.....	21
2.1 Inledning.....	21
2.2 Komparativa studier av folkbildning.....	22
2.3 Forskning om det pedagogiska och didaktiska innehållet.....	23
2.4 Folkbildarminnen – ett erfarenhetsgrundat forskningstema.....	25
Avsnitt 3: Att utveckla kunskap om folkbildning.....	29
3.1 Inledning.....	29
3.2 Bildningsfilosofiska perspektiv.....	31
3.2.1 Introduktion.....	31
3.2.2 Perennialism som kulturarvets filosofi.....	32
3.2.3 Essentialism som expertfilosofi.....	33
3.2.4 Progressivism som självbildningens filosofi.....	37
3.2.5 Rekonstruktivism som eftertankens filosofi.....	38
3.3 Folkbildningens 'korsväg' – en modell.....	40
Avsnitt 4: Ett organisationsdidaktiskt tal om folkbildning.....	43
4.1 Inledning.....	43
4.2 Sociokulturell organisering av folkbildning.....	44
4.3 Ett organisationsdidaktiskt perspektiv i synen på folkbildning och forskning.....	46
4.4 Några reflektioner inför en fortsättning.....	49

Avsnitt 5: Folkbildningens diskurser som ett forskningsområde.....	53
5.1 Inledning.....	53
5.2 Om folkbildningens diskursiva vardag.....	54
5.2.1 Kulturarvet som diskurs.....	54
5.2.2 En diskursiv organisations- och expertkultur.....	55
5.2.3 Självbildning som diskursiv grund.....	57
5.2.4 En relationell och reflekterande diskurs.....	58
5.3 Avslutande reflektioner.....	59
Avsnitt 6: Om att söka efter folkbildningens idé- och kunskapsvärld.....	61
6.1 Hur talar vi om folkbildning?.....	61
6.1.1 Inledande noteringar.....	61
6.1.2 Kort om folkbildning och historiesyn.....	62
6.1.3 Kort om folkbildning och myter.....	62
6.2 Att forska om folkbildning ur ett organisationsdidaktiskt perspektiv.....	63
6.3 En avslutning utifrån en tolkningsmodell.....	65
Epilog.....	67
Noter.....	69
Referenser.....	80

Förord

Folkbildning utgör i denna arbetsrapport den verksamhet som bedrivs av folkhögskolor och studieförbund. Avsikten med rapporten är att lyfta fram några förutsättningar för forskning om folkbildning. Teoretiskt hämtas inspiration från områden som kunskapssociologi, didaktik, organisationsteori och bildningsfilosofi. En granskning av folkbildning är viktig, då denna studieverksamhet avser att forma människors kunskap. Detta gäller även om folkbildning beskrivs som en 'fri och frivillig' studieverksamhet. Det är väsentligt att granska vilka ideologier som ligger till grund för det lärande som organiseras i form av studiecirklar och på folkhögskolekurser. Inom folkbildning finns även olika diskurser, vilka utgör speciella sätt att tala om folkbildning. Denna arbetsrapport kommer att följas av en slutrapport.

Inspiration till denna rapport har hämtats från olika håll. Under cirka ett år har jag haft förmånen att vikariera som lektor och föreståndare för Mimer (nationellt program för folkbildningsforskning). Detta har gjort det möjligt att möta olika 'folkbildningsmänniskor'. Arbetskollegor inom Vuxenutbildarcentrum samt deltagare i de forskarkurser som jag haft nöjet att ansvara för har även de lämnat impulser. Inte att förglömma är de diskussioner som förekom vid kurser på Brunnsviks folkhögskola. Dessutom skall nämnas vad som egentligen kommer först: Mitt medlemskap i Kareby 4H-klubb och mitt deltagande i cirkelverksamhet som arrangerades av Studieförbundet. Dessa erfarenheter lämnar bidrag till denna rapport fastän jag inte visste det då. Det medför att åren som klubbmedlem, klubbledare, cirkeldeltagare, handledare, ledamot i lokalavdelning, distrikts- och förbundsstyrelse bildar en ovärderlig kunskapsgrund. Mina studier på Valla folkhögskola samt mitt styrelseuppdrag på samma skola några år senare är också betydelsefulla.

Jag vill även tacka för ekonomiskt stöd från Föreningen Stockholms arbetarinstitut vid studieprojektets början. Vidare ett tack till deltagare i ledningsgruppen för projektet "Folkbildarminnen" med Allan Sundqvist i spetsen. Deltagande i Vuxenpedagogiska seminariet vid dåvarande Institutionen för pedagogik och psykologi vid Linköpings

universitet medför att många är 'medansvariga' till rapportens innehåll. En sista bearbetning av manuset blev möjligt genom en forskartjänst på Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. Dessutom ett tack till Claes Nilholm och Lars Næslund för konstruktiva kommentarer av manus. Till sist ett tack till Maria Alsbjer för hennes skarp-synthet vid slutgranskningen av rapportens manus. Det är min förhoppning att de resonemang som förs i rapporten skall stimulera andra till forskning om folkbildning.

Örebro våren 2003
Kjell Gustavsson

Avsnitt 1: Om att förstå folkbildning

Folkbildningsbegreppet, såsom vi vanligen använder det, är inte värdeneutralt utan bemängt med värderingar. Dessa värderingar har sin grund i upplysningstiden och fick sitt tydligaste uttryck i den franska revolutionens deviser 'frihet, jämlikhet, broderskap'. Det är också här som kopplingen till demokratin och strävan att bilda och myndiggöra medborgaren uppstår, liksom relationerna mellan den autonoma individen, de organiserade kollektiven, nationen och staten (Sundgren 1998, s 22).

1.1 Inledning

Att påstå att människan och samhället förändras över tid är närmast ett axiom. Ändå är det betydelsefullt, att samhället organiseras och omorganiseras utifrån vad människor gör, säger och skriver. På en nivå handlar det om hur folk bildar sig, det vill säga skaffar sig insikter om vad som anses vara livets mening och det goda samhället. Verkligheten ses därmed som socialt konstruerad, vilket står i konflikt med föreställningen 'att verkligheten kräver...'.¹ På en annan nivå handlar det om människans relation till natur och kultur (Eder 1999). Kulturen berör bland annat hur mänskligheten skapar och upprätthåller gemensamma föreställningar i form av innebörder och symboler. Ett exempel utgör talet om kulturlandskapet, vilket ofta blir detsamma som en av turism, industriell verksamhet samt jord- och skogsbruk förändrad natur. Vidare påverkar kulturen vår syn på relationen mellan människan som biologisk och social varelse. Det handlar om hur vi talar om kropp, lärande, sjukdom, hälsa etc, vilket även anknyter till ett studieområde som brukar benämnas folkhälsa. Folkbildning berör i hög grad framväxten av det moderna samhället.² Därvid förstås "modernisering som en specifik historisk förändringsprocess av global karaktär vilken karakteriseras av en ständig omvandling av materiella och sociala förhållanden och som oavbrutet genererar nya motsättningar och konflikter" (Thörn 1997, s 16).

För att människan skall förstå sin livssituation behöver hon olika redskap. Ett sådant utgör en verksamhetsteori, vilken bidrar med föreställningar om vad som blir möjligt att göra. Därvid utgör språket en av de viktigaste resurserna. Med hjälp av språket utför vi handlingar samt skapar olika språkspel.³ ”Vi använder oss till exempel av fysikens språkspel när vi talar om kroppsvikt. Men vi måste av logiska skäl också använda oss av ett psykologiskt-mentalistiskt språk” (Israel 1999, s 18–19). Dessutom behöver människan beskriva vad hon tänker, upplever, känner etc. Det går dock inte att skaffa sig någon total bild, det vill säga en helhetssyn, av människan och hennes natur. Istället får vi nöja oss med ständigt förändringsbara levnads-mönster. Ett sätt att skapa en större förståelse av verkligheten är att delta i folkbildning antingen som deltagare i studiecirkelar som arrangeras av studieförbund eller i kurser på en folkhögskola. Genom dessa aktiviteter inträder människan i folkbildningens verksamhets-fält. Samtidigt återskapar hon genom sitt deltagande folkbildning som organisation. Det medför att folkbildning existerar genom att ett stort antal deltagare bejaktar dess existens. Annorlunda uttryckt: En organisation får ett bestående värde genom sina medlemmar.

Folkbildning i modern mening börjar framträda under andra halvan av 1800-talet. Efter några år av trevande försök får folkbildning en allt större betydelse för allt fler människor. Framför allt sker en tillväxt under andra halvan av 1900-talet. Samtidigt blir folkbildning en allt mer mångdimensionell verksamhet (Gatenheim 1977, Andersson 1980, Gustavsson 1989, Rubenson 1995, Sjösten 1995 och Tengström 1998). Det medför att folkbildning som forskningsområde kan belysas på olika sätt, till exempel som organisation, studieverksamhet, forskningsfält och som en ideologiskapande institution. Det innebär att ”’folkbildning’ historiskt sett är ett vidsträckt och mångtydigt begrepp” (Arvidson 1985, s 7). Som grupporganiserad studieverksamhet handlar folkbildning om vad människor anser att de behöver ha insikter om för att kunna fördjupa förståelsen av sin livsvärld.⁴ Samtidigt kommer dessa nyvunna insikter ibland i konflikt med etablerade föreställningar och rådande asymmetriska sociala förhållanden. I andra fall blir folkbildning vad människor med tolkningsföreträdare anser att ’de andra’ skall lära sig.⁵ Härigenom skapas en åtskillnad mellan ledare och ledda. I denna arbetsrapport sker en uppbyggnad av ett didaktiskt motiverat forskningsperspektiv i synen på folkbildning.

1.2 Arbetsrapportens syfte och frågeställningar

Denna arbetsrapport inrymmer ett försök att belysa folkbildning som ett mångdimensionellt socialt fenomen. Detta sker genom att lyfta fram några aspekter kring folkbildning som organisation och samhällsfenomen. Utan att vara heltäckande kommer dessutom några teman för forskning om folkbildning att beskrivas. Efter denna genomgång sätts fokus på ett speciellt forskningstema, som knyts till olika föreställningar om folkbildningens idé- och kunskapsvärld. Dessa beskrivningar utgår ifrån att folkbildning betraktas som ett kunskaps-sociologiskt och organisationsdidaktiskt fenomen.⁶ Det innebär att didaktiska innehållsfrågor granskas ur ett organisationsperspektiv.⁷ Organisationsdidaktiken förenas med kunskapssociologin i ett sökande efter den kollektiva självförståelse som dominerar inom folkbildning. Denna självförståelse avses att granskas utifrån några bildningsfilosofier. Dessa ses dessutom som diskurser, vilka bestämmer vad som kan sägas och göras inom folkbildning som verksamhetsarena.⁸ Övergripande frågor för detta arbete blir: *Hur kan folkbildning beforskas som ett organisationsdidaktiskt och bildningsfilosofiskt område? Vilka föreställningar om folkbildning kan tänkas framträda ur ett sådant perspektiv?* Denna problematik kan belysas utifrån texter, såväl historiska som nutida samt tidigare bedriven folkbildningsforskning. En grund för beskrivningen i denna arbetsrapport är att folkbildning utgör ett modernt projekt.

1.3 Folkbildning och det moderna projektet

Svensk folkbildning har, tack vare sin relativa frihet från yttre regleringar, haft lätt för att finna lösningar som kunnat svara mot nya behov hos både samhälle och individ (Folkbildarminnen 1997, s 1).

Folkbildning, med de innebörder vi idag tillskriver denna verksamhet, växer fram som ett resultat av politiska och ekonomiska samhällsförändringar, vilka påbörjas i Europa under 1700-talet. Sverige övergår från att vara ett feodalsamhälle till att bli en industrination. Folkbildning blir metaforiskt ett barn av detta modernistiska projekt. Traditionellt räknas biblioteksverksamhet, föreläsningsföreningar, studieförbund och folkhögskolor till folkbildningsområdet. Folkbildning blir en institution som bidrar till att 1800-talet ses som en brytningstid.⁹

Samtidigt förekommer en konfrontation mellan nationalromantiska föreställningar och ett upplysningstänkande såväl i Sverige som i övriga Europa. Industrialiseringen bidrar dessutom till att förändra människors levnadsmönster, vilket sker i en allt snabbare takt ju närmare vår nutid vi kommer.¹⁰ Under senare delen av 1800-talet sker en tudelning mellan platsen (rummet) för familjelivet och det rum som arbetslivet utgör. Fenomenet arbetsresor etableras. Genom att jordbrukssamhället ersätts av industrisamhället, som dominerande produktionsform, sker en uppdelning mellan arbete och fritid. Det 'mellanrum' i livsvärlden, som uppstår mellan arbete och sömn, fylls av nya politiska rörelser samt fackliga och religiösa organisationer.¹¹ Vidare etableras organisationer som nykterhets- och idrottsrörelsen samt olika ideella ungdomsorganisationer. En modernistisk samhällsordning med krav på demokrati påskyndar framväxten av dessa rörelser.

Framväxten av ett föreningsliv utgör en förutsättning för folkbildning. En viktig del av föreningarnas verksamhet blir informellt organiserade studier. På grund av sin numerära tillväxt formaliseras föreningsverksamheten allt mer under 1900-talet. Förutom lokala föreningar skapas även distrikts- och riksförbund. Genom studieverksamhet skapas en ökad politisk medvetenhet bland medlemmarna i de framväxande folkrörelserna. Vidare uppmärksammas den sneda maktfördelningen i samhället, där stora skillnader i inflytande förekommer mellan olika sociala grupper. Dessutom använder medlemmarna i olika organisationer sin ökade politiska medvetenhet till att ifrågasätta etablerade ekonomiska och politiska förhållanden. En förbättrad förmåga att argumentera för sin sak befordrar i sin tur krav på mer folkbildning. Denna 'bildningstörst' bidrar till att verksamhet etableras i form av föreläsningföreningar, folkbibliotek, folkhögskolor och studieförbund.¹² Det framväxande bildningsintresset anknyter även till idéer, som hämtas från socialliberala rörelser i Storbritannien. Som en konsekvens av dessa influenser förändras maktstrukturerna från hierarkiska och patriarkala drag i folkhögskolor, religiösa och partipolitiska organisationer etc till mer demokratiska och byråkratiska. Samtidigt finns grupper, som vill bevara etablerade maktstrukturer, men med modernistiska förtecken. 1930-talet ses som en brytningsperiod för utbredningen av en mer modernistisk samhällssyn.

1930-talet utgör en vattendelare i svensk nutidshistoria, inte minst p g a den nya politiska maktens, moderniseringsprojektets och soci-

ala ingenjörskonstens genombrottsdecennium. ... samhället skulle bygga på vetenskaplig grund. ... Moderniseringsprojektet innebar en kraftig mentalitetsförskjutning, som fick genomslag på livets alla områden (Folkbildarminnen 1997, s 2).

Det 'moderna projektet' bidrar till stora samhällsförändringar under 1900-talet. På så sätt ifrågasätts etablerade levnadsmönster såväl i städer som på landsbygden. Genom deltagande i förenings- och kulturlivet skapar medlemmarna förutsättningar för att etablera en alternativ samhällsstruktur. Dessutom blir det möjligt för människor från andra sociala skikt än överklassen att påverka vad som studeras. Framför allt växer sig medelklassen stark, vilket inverkar på studieinnehållet i studiecirklar och på folkhögskolekurser. Detta leder till att etablerade föreställningar ifrågasätts, vilket innebär "en hyllning av *uppbrottet*, eller, vilket går på ett ut, *förnyelsen*" (Ferry 1997, s 22). En 'faderlig omsorg' ('patrikalism'), som dikterar en bygds eller orsts utveckling börjar alltmer att ifrågasättas. Det medför att en förmodern samhällsordning ersätts av en på industrialismen och parlamentarismen grundad modern samhällsordning. Samtidigt ersätts brukspatronen av kommunstämman ordförande som framträdande makthavare på en ort. När många små kommuner under 1900-talet slås samman till större enheter blir maktstrukturen diffusare. Dessutom växer ett positivistiskt kunskapsideal fram, som bland annat bygdens folkskollärare blir bärare av. På så sätt förskjuts en värderationell och moraliserande kunskapstradition till ett vetenskapligt grundat kunskapsideal inom såväl föreningslivet som samhället i stort.

I det studiearbete, som går under beteckningen folkbildning, etableras ett samhällskritiskt och positivistiskt kunskapsideal. Detta kunskapsintresse har en mätinriktad naturvetenskap som ett föredöme även för samhällsvetenskapen. Olika samhällsvetenskapliga studier visar dessutom att samhället är ojämlikt såväl kulturellt som ekonomiskt och socialt. Detta bidrar till att en etablerad förmodern samhällsordning ifrågasätts. Den positivistiska vetenskaps- och kunskapsynen blir en förändrande kraft, som även influerar tänkandet i många av de organisationer som växer fram under senare delen av 1800-talet och första delen av 1900-talet. Det medför att ett auktoritärt synsätt, vilket baseras på en värderationell och religiös tro, ersätts av en vetenskapligt baserad kunskapssyn. Ett skäl är att positivismen ses som ett sätt att nå en sann och objektiv kunskap (Gustavsson 1994). Detta synsätt påverkar även valet av innehåll i de studiematerial som

används inom folkbildning: Det finns "en vilja att göra studielitteraturen 'vetenskaplig' till sin karaktär, delvis på bekostnad av den populärlitteratur som ofta efterfrågades av deltagarna" (Folkbildarminnen 1997, s 2). I vilken grad detta sker är delvis outforskat.¹³

När samhället demokratiseras under 1900-talet sprids makten till nya grupper. Därmed ställs krav på att en etablerad kunskap skall nå fram till allt fler. En spridning av makten ökar även krav på fler kunniga förenings- och partifunktionärer. Samtidigt etableras nya elitgrupper bland de som är verksamma inom folkrörelser och studieförbund. Det medför att nya organisatoriska hierarkier skapas, men det byggs även stadgemässigt in möjligheter till en påverkan underifrån. Genom föreningsverksamheten skaffar sig allt fler kunskaper som förändrar deras och andras livssituation. Denna framväxt av en modernistisk samhällsordning utgör en förutsättning för folkbildningen, samtidigt som studieverksamheten stödjer det moderna projektet. Härigenom främjas ett socialliberalt demokratiideal (parlamentarism), vilket samtidigt förhindrar radikalare partipolitiska krafter såväl till vänster som till höger att nå en hegemonisk position i det svenska samhället. Vidare medför framväxten av olika sociala och juridiska rättigheter, vilka omfattar alla medborgare, till att en alternativ maktstruktur etableras.¹⁴ Dessutom skapas möjligheter för alla vuxna, att oberoende av ekonomi och kön, kunna delta i partipolitiska omröstningar. Det är i detta samhälleliga spänningsfält som folkbildningens framväxt ingår.

Upplysning utgör en central tankefigur i det moderna projektet. Härigenom anses människan kunna bli något som inte är bestämt i förväg: "[D]et är för att människan ursprungligen är 'intet', för att hon till skillnad från djuret inte är bestämd *av naturen*, som hon är överlämnad till en historia som är frihetens historia" (Ferry 1997, s 39). I det moderna projektet utgör utövandet av medlemskapet en grund för demokrati och ett sökande av en objektiv syn på verkligheten. Ett antagande blir, att "[v]i tror att en stor del av svensk folkbildning har bidragit till att sprida populärvetenskap, främja framstegstro och tron på möjligheten av ett förnuftsstyrt samhället" (Sundgren 1997, s 1). Ofta uppfattas folkbildning som en dynamisk kraft för förändring av samhället. Detta utgör ett idealistiskt synsätt, då folkbildning är en såväl konserverande som förändrande kraft. Dessutom anknyter folkbildning till olika folkrörelser med olika ideologisk förankring. Dessa ideologier bidrar till rörelsernas legitimitet samtidigt som de påverkar innehållet i studiearbetet. I detta spänningsfält ingår

ABF med sin förankring i arbetarrörelsen, Medborgarskolan med anknytning till (social)konservativa och (ny)liberala politiska rörelser, Studiefrämjandet som har medlemsorganisationer, vilka företräder kunskapsområden som djur, natur och kultur, SISU med förankring i en fysiskt prestationsinriktad idrottsrörelse etc. Totalt finns 10 statsbidragsberättigade studieförbund. Även inom de cirka 150 folkhögskolorna finns olika ideologiska intressen.

1.4 Folkbildning som handlingsfält

En handling är till skillnad från en [sensomotorisk] rörelse avsiktlig och avsedd. Den följer med andra ord våra intentioner (Israel 1999, s 27).

I en beskrivning av folkbildning som forskningsområde utgör ett kunskapssociologiskt och organisationsdidaktiskt synsätt en möjlig utgångspunkt.¹⁵ Utifrån dessa teoretiska perspektiv kan folkbildning granskas som ett uttryck för kollektiv handling. På så sätt berörs relationen mellan samhälle och tänkande, organisation och medlem. I detta kunskapsintresse ingår hur idéer och kunskaper omvandlas till kollektiv förståelse. Forskningsmässigt söks de föreställningar som dominerar. Å ena sidan ingår att visa vilka kollektiva synsätt som dominerar. Å andra sidan lyfts de föreställningar fram som mer eller mindre utestängs från det gemensamma språkbruket. Ett skäl till denna 'stängningsmanöver' är, att något synsätt dominerar eller når en hegemonisk position. Genom att lyfta fram dessa bedömningsgrunder belyses de *ideologiska konflikter*, som ingår i varje organiserad verksamhet. Sådana konflikter blir synliga genom att det i studieverksamheten förekommer olika bildningsideal som konkurrerar om tal- och handlingsutrymmet. Därvid ses ideologin "som ett relativt sammanhängande system av medvetna och förmedvetna hållningar, föreställningar, åsikter, 'värderingar' och känslor, den 'tro' med vilken individerna gör sig en bild av den värld i vilken de lever" (Reeder 1990, s 378).¹⁶

I det forskningsperspektiv som anläggs ses all mänsklig verksamhet som impregnerad av ideologier. Det medför att studiearbetet påverkas av ideologier fastän detta inte alltid är medvetet. Samtidigt uppträder olika uppfattningar mellan deltagarna i verksamheten, vilket delvis har med kultur, kunskap och makt att göra. Idealt anses

folkbildning påverka den maktfördelning som råder i samhället. Detta anses ske genom att studierna bidrar till att allt fler kan delta i den demokratiska processen på ett aktivt sätt. Härigenom kommer frågor om vem som har makt att bestämma vad som skall läras, upp på dagordningen. Därvid förstås makt "bättre som kamp än som renodlad repression. Makt förutsätter alltid en potential att undgå makt" (Alvesson 1991, s 66). En konsekvens blir att makt leder till motmakt. I detta sammanhang ses folkbildning som ett sätt att etablera motmakt i förhållande till rådande asymmetriska förhållanden. Att folkbildning i sig kan leda till ojämlika relationer sätter fokus på följande frågor: Vem bestämmer över det ideologiska innehållet? Vad påverkar hur människors relationer till 'de andra' organiseras? Dessa och liknande frågor berör hur demokrati som en dominerande överideologi påverkar verksamheten. Det medför att människor agerande alltid berörs av demokratiska och ideologiska aspekter.¹⁷ Därför hör frågor om demokrati, folkhälsa och folkbildning ihop. På en makronivå handlar det om vilka ideologiska system som formar vår verklighet och världen.

Under 1990-talet har demokratidiskussionen intensifierats i vår del av världen. I bakgrunden kan man urskilja fyra samverkande orsaker: kommunismens sammanbrott och kalla krigets slut; medlemskapet i Europeiska Unionen; kapitalismens tilltagande globalisering; funktions- och legitimitetsproblemen för den formella demokratisynen som har dominerat svensk politik och arbetarrörelse sedan andra världskriget (Löfgren 1999, s 326).

Genom att folkbildning i hög grad berör demokratifrågor blir det viktigt att granska *den organisationsdidaktiska potential som ligger i att människor bildar sig* av egen kraft. Uttryckt på ett annat sätt handlar det om hur människors föreställningar och deras sociala situation bidrar till att de blir deltagare i folkbildning eller ej. I förlängningen av detta resonemang ses folkbildning som ett relationellt fenomen. Det innebär att individens val av studier aldrig kan ses fristående från de val som andra för individen betydelsefulla personer gör. Detta område blir viktigt att studera därför att folkbildning används av statsapparaten som ett 'verktyg' för att forma människors föreställningar i olika frågor. En sådan styrning möjliggörs bland annat genom att staten ställer ekonomiska resurser till förfogande för att genomföra olika 'folkbildningskampanjer' inom politiskt käns-

liga områden. Detta bidrar till att det folkbildande arbetet ingår i ett samhälleligt konfliktfält: Därvid talas det å ena sidan om individens autonomi. Å andra sida blir folkbildning en fråga om hur människor socialiseras till att acceptera vissa föreställningar, till exempel vad det innebär att vara medborgare i ett land, medlem i en folkrörelse eller som en del i individens kompetensutveckling. Dessa aspekter och genom att allt fler deltar i studieverksamheten, bidrar till att folkbildning under 1900-talet utvecklas till en institution.

Sociala institutioner är relativt varaktiga uppsättningar av normer och resurser som människor använder för att forma sina handlingar och som har ett värde för grupper, organisationer och samhällen. Institutionernas normer och kunskap förmedlas genom olika former av interaktion, som till exempel socialisation och utbildning (Orban 1996, s 40).

Att folkbildningen utgör en institution innebär att det folkbildande arbetet formaliseras och organiseras. Detta sker genom att stadgar utarbetas inom studieförbunden; handlingsprogram utvecklas inom folkhögskolorna; statliga utredningar och statliga förordningar arbetas fram. Vidare anställs personal, administratörer, handläggare, handledare, lärare, rektorer med flera, som administrerar och organiserar studiearbetet. En uttalad avsikt med dessa institutionaliserade studier är, att de skall leda till föreställningar om vad som är *den goda föreningen* eller det goda samhället. Beskrivet på detta sätt blir folkbildning en meningsskapande studieverksamhet som berör såväl enskilda människor som samhället, en nation och en kulturkrets. Folkbildning som institution kan dessutom definieras i en snäv och i en vid bemärkelse. I snäv mening är folkbildning liktydigt med den verksamhet som förekommer i folkhögskolor och i studieförbund, vilka formellt och juridiskt godkänns som bidragsmottagare från stat och kommun. Samtidigt har folkbildning en högre ambition än så: "Folkrörelsernas folkbildning syftade till att erövra den politiska makten, upprätta den representativa demokratin, erövra kulturen och vetenskapen för att göra livet bättre för folkflertalet" (Sundgren 1998, s 22).

I en vid bemärkelse inkluderas i begreppet folkbildning det uppdrag som ligger till grund för statens avtal med Sveriges radio och TV (jfr Nordberg 1995 och 1998). Även övriga massmedia tillskrivs ett folkbildande uppdrag. Historiskt har även folkskolan en folkbildande uppgift, då undervisningen avser att bidra till barn och ungdomars

socialisation och kulturella dans. En huvuduppgift för det folkbildande arbetet blir att upplysa folket, vilket legitimeras såväl patriarkalt som utifrån en positivistisk vetenskap. Vidare ingår föreställningar om sanningsbegreppets innebörd. Ofta blir 'sanning' liktydigt med utsagor formade av makthavare på central nivå i en organisation. Dessa ses som bärare av objektiva och värdeneutrala föreställningar. Detta kan leda till perspektivblindhet, vilken smittar av sig på en administrativ kader inom folkbildningen. Sådana aspekter kan även påverka forskningen, då denna verksamhet knappast står fri från de "värderingar eller 'värdeprenisser' som är mer eller mindre öppet angivna" (Ljungar 1999, s 39). I detta fall kan kunskapssociologin och organisationsdidaktiken bidra till att lyfta fram de värderingar som dominerar eller som söker en hegemonisk position i verksamheten eller i olika texter (se Ljungar 1999, s 40–43). Därmed antyds betydelsen av att granska *socialisationens innehåll* och dess ideologiska grund.

[B]egreppet för de processer genom vilka individen blir bärare av beteenden *och* tankar typiska för ett specifikt samhälle och genom vilka hon känns igen som tillhörig samhället är *socialisation*. I överföringen och införlivandet av beteenden och tankar ingår världs-bild, kultur, ideologi – och de till dem knutna handlingarna – som förmedlare: ett *kollektivt medvetande* tillförs och individen finner 'sin plats' i en viss ordning (Furumark 1989, s 349).

Folkbildning bidrar i hög grad till att placera vuxnas organiserade lärande på studiekartan. Därför blir det betydelsefullt, att en styrande folkbildningselit under en stor del av 1900-talet har goda kontakter med en partipolitisk elit på riks-, regional- och kommunal nivå. Denna folkbildningselit blir genom åren allt skickligare på att övertyga politiker i riksdag och kommunfullmäktige om fördelarna med att lämna ett ekonomiskt stöd till folkbildning.¹⁸ Ett annat uttryck för folkbildningens starka position är att verksamheten återupprepat belyses i statliga utredningar och utvärderingar. Numera ställs allt högre krav för att bidrag skall utgå från stat och kommuner. Från generella bidrag slussas idag alltmer av resurserna till i tid och rum avgränsade projekt. Som en grund för statens bidragsgivning ligger även folkbildningens möjligheter att bidra till jämställdhet baserad på människors frivilliga kunskapssökande. Samtidigt sker ett ifrågasättande av ekonomiskt stöd till folkbildning av företrädare för nyliberala idéer.¹⁹ Det innebär att "[s]ådana verksamheter och institutioner som

har med kultur och människors fria kunskapsbehov att göra, är i dagens samhällsklimat ständigt ifrågasatta. Anledningarna till detta är många. En har med ideologi att göra” (Gustavsson 1992, s 8).

Speciellt kritiseras ekonomiskt stöd till hantverk och estetisk verksamhet (se t ex SOU 1996:122). På vilket sätt detta ingår i ett organisatoriskt och politiskt 'spel' är otillräckligt belyst av forskare. En annan aspekt berör hur deltagare upplever sin studiesituation, vilket kan studeras såväl generellt som speciellt, till exempel ur ett genusperspektiv (Gustavsson 2001). Vidare kan forskningen inkludera analyser av vilka ideologier eller diskurser som påverkar innehållet i studiematerial, policydokument, protokoll etc eller vilka konflikter som uppstår kring val av innehåll i studieverksamheten. Sådana frågor kan studeras pedagogiskt/didaktiskt, vilket förenklat uttryckt handlar om *hur* människor lär sig, *vad* de lär sig och *varför* detta lärande eftersträvas. En sådan granskning kan leda till en större ideologisk medvetenhet om folkbildningens betydelse. Sammanfattningsvis handlar forskning om folkbildning utifrån ett kunskapssociologiskt och organisationsdidaktiskt perspektiv i hög grad om socialisationens innehåll samt vilka tankefigurer som dominerar. Dessutom kan insikter om hur 'meningsbildningen' går till leda till en ökad medvetenhet om människans bildbarhet. Därmed framstår det som pedagogikens uppgift att problematisera "det som verkar självklart och att pröva nya sätt att förstå de villkor som det moderna samhället reser för lärandet" (Fornäs 1989, s 13) (jfr Ziehe 1989). Innan ytterligare aspekter belyses kring forskning om folkbildning skall en översikt lämnas över innehållet i denna studierapport.

1.5 En läsanvisning

Det är med vissa ord, begrepp och företeelser som om de aldrig riktigt kan lämna oss. De både bevarar och förändrar betydelser och skiftar innebörder över tiden (Gustavsson 1996, s 13).

Folkbildning utgör hos många en väletablerad tankefigur. Denna studieverksamhet avser att kunskapsmässigt berika samhället, vår kultur och de som deltar. I denna arbetsrapport sätts *fokus på talet om* den verksamhet som bedrivs *i studieförbund och folkhögskolor*.²⁰ Folkbildning utgör en 'verksamhetsidé' som inrymmer ett 'meningserbjudande', vilket riktar sig till deltagare med olika erfarenheter. Idealt skall social

bakgrund vara oväsentlig liksom deltagarnas tidigare kunskaper. Verksamheten skall lämpa sig såväl för ungdom som ålderspensionärer, kvinnor och män, funktionshindrade, invandrare etc. I *avsnitt 1* lyfts några aspekter kring folkbildning som kunskapsområde fram. Därmed skapas en bakgrund till vad forskning om folkbildning kan tänkas belysa. Vidare antyds några föreställningar som berör folkbildning som samhällsarena. Folkbildning ses som en verksamhet, vilken påverkas av olika samhällsförändringar samtidigt som studiearbetet förväntas bidra till förändringar. Att verksamheten 'inramas' eller omges av olika konflikter bildar en grund för resonemanget. I *avsnitt 2* berörs några teman för forskning om folkbildning. Som vetenskapligt område studeras folkbildning utifrån olika teoretiska synsätt. Hittills dominerar ett historiskt perspektiv. Utifrån detta synsätt granskas folkbildningens framväxt av främst idéhistoriker och pedagoger. Men även filosofer, sociologer och statsvetare kan anlägga historiska bedömningsgrunder i sin analys av folkbildning.

Forskning om folkbildning kan även bedrivas utifrån ett komparativt perspektiv, till exempel vilka föreställningar om folkbildning som förekommer i olika länder. En annan ansats berör hur deltagare beskriver sitt eget deltagande, det vill säga som 'folkbildarminnen'. En ytterligare ansats utgör en granskning av innehållet i folkbildningen utifrån ett kunskaps-sociologiskt samt ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv. Det är främst den sistnämnda ansatsen som belyses i denna arbetsrapport. Folkbildning blir därvid ett konfliktfyllt socialt och kulturellt fenomen. I *avsnitt 3* beskrivs några tänkbara bildningsfilosofiska utgångspunkter för att granska folkbildningens idé- och kunskapsvärld. De bildningsfilosofier som berörs är perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism. Dessa ses även som diskurser, det vill säga som skilda sätt att handla och tala om folkbildning. Denna aspekt understryks av att olika bildningsideal kan knytas till respektive filosofi. Bildningsfilosofierna beskrivs som idealtyper, det vill säga som renodlade föreställningar. En sådan renodling förekommer inte i folkbildningens vardag. I en modell relateras bildningsfilosofierna till varandra i form av en 'korsväg', vilken antyder vilka kontroverser som kan uppstå i synen på folkbildning.

I *avsnitt 4* fördjupas beskrivningen av talet om folkbildning. Detta sker genom att belysa innebörden av folkbildning utifrån ett sociokulturellt och organisationsdidaktiskt perspektiv. Organisationsdidaktiken utgör ett perspektiv vilket, dels utgör ett sätt att förstå folkbildning. Dels visar det på olika handlingsvägar när det gäller att bedriva studieverksamhet. Detta synsätt kan även användas för att

analysera på vilket sätt som studieverksamheten avses påverka deltagarna, samt vilket utrymme som finns för deltagarna att påverka sina studier. Till sist kan organisationsdidaktiken utgöra ett vetenskapligt 'verktyg' för att utveckla en förståelse av folkbildning som institution. På så vis framträder folkbildning som ett mångdimensionellt verksamhetsfält, varvid en tänkt entydighet övergår i en faktisk mångtydighet. *Avsnitt 5* utgör ett försök att beskriva några tänkbara diskurser, vilka anknyter till folkbildning som verksamhetsidé. Detta sker utifrån tidigare nämnda bildningsfilosofier. Som antyds inledningsvis är avsikten med denna arbetsrapport att arbeta fram och använda några utgångspunkter för forskning om folkbildning. Detta berörs ytterligare i *avsnitt 6*, vilket skall bidra till en ökad förståelse av folkbildningens idé- och kunskapsvärld. I nästa avsnitt fortsätter tankefärden kring folkbildning med en beskrivning som antyder utgångspunkter för några forskningsteman.



Avsnitt 2: Några forskningsteman inom folkbildning

Det finns ett flertal motiv för angelägenheten i att forska kring svensk folkbildning. I jämförelse med andra undervisningsinstitutioner har verksamheten i studiecirklar och folkhögskola studerats mycket sparsamt. ... Andra motiv som talar för att området borde studeras av forskare i större utsträckning är folkbildningens säregna drag. Ett av dessa är dess stora autonomi som skiljer den från andra undervisningsinstitutioner (Hartman 1999, s 9).

2.1 Inledning

I detta avsnitt skissas några olika forskningsteman, som belyser folkbildningens väsen. Dessa teman kan beforskas utifrån skilda vetenskapsteorier och alternativa forskningsmetoder.²¹ Exempel på vetenskapsteoretiska utgångspunkter är positivism, hermeneutik och kritisk teori.²² Forskning om folkbildning är ofta konsensusinriktad istället för konfliktundersökande. Verksamheten kan även granskas utifrån vetenskapsdiscipliner, som idéhistoria, företagsekonomi, sociologi och pedagogik och utifrån en disciplinövergripande ansats.²³ Dessutom kan valet av forskningsmetoder förankras i olika teorier. Det medför att även metodval har sin såväl ontologiska som epistemologiska grund. Ofta negligeras den perspektiverande betydelse som användningen av olika forskningsmetoder har. Även inom en metod som textanalys förekommer olika ansatser.²⁴ Folkbildningsforskning ökar i omfattning under senare delen av 1900-talet. Dessa forskningsalster påverkar de föreställningar om folkbildning som florerar bland anställda och förtroendevalda, riksdagsledamöter och företrädare för Folkbildningsrådet. Detta gör det befogat att vetenskapligt granska genomförd forskning. En kunskapsöversikt är det närmaste en sådan granskning som hittills gjorts (jfr Sundgren 1998). I följande avsnitt berörs tre exempel på 'temaforskning'. För det första ett komparativt perspektiv, för det andra ett

innehållsperspektiv samt för det tredje ett deltagarperspektiv. Avsikten är att på ett övergripande sätt beröra dessa teman.

2.2 Komparativa studier av folkbildning

En komparativ studie utgör en "beteckning för alla de typer av undersökningar som syftar till att beskriva och analysera skillnader och likheter mellan studieobjekt" (Brante & Fasth 1982, s 56). Exempelvis kan jämförelser göras mellan folkbildning och skolutbildning; skillnader mellan att studera på en folkhögskola respektive inom ett studieförbund etc (Hartman 1999). I en nyligen genomförd studie görs en jämförelse mellan olika studiegruppers arbetssätt. I denna studie studeras bland annat pedagogiska och undervisningsmetodiska val samt "vilka principer som är vägledande för dessa val. De beslutsformer grupperna använder sig av och de processer som utspelar sig mellan aktörerna..." (Hartman 1999, s 11). En komparativ forskningsansats kan även beröra frågor om etnicitet (jfr Eriksson 1998 och Osman 1999). Jämförelser kan även ske mellan en statlig respektive icke-statlig studieverksamhet. Denna aspekt kan knytas till en granskning av studieverksamhet som bedrivs av Non-Government-Organizations (NGO:s) i olika länder. Vid komparativa analyser kan skillnader och likheter i ideologi, demokratisyn, människosyn, samhällssyn, kultursyn, natursyn etc belysas. Dessutom kan skillnader och likheter i synen på folkbildning mellan olika länder i Norden belysas. Vanligtvis menas kanske med komparativa studier att likheter och skillnader i synen på ett fenomen mellan olika länder studeras. Det finns även en 'forskningsgren' inom pedagogik som benämns komparativ pedagogik.

Komparativa studier berörs av, att det förekommer "[t]ransnationella sociala rum" (Beck 1998, s 47). Det innebär dels att inom varje nation finns kulturyttringar som skiljer grupper av människor åt (se Taylor 1999). Dels upphäver tesen om transnationella sociala rum nationalstaten som enhet för forskning, då dessa rum kan sträcka sig över olika länder. Det medför att olika kulturyttringar belyses utifrån de sammanhang där de dyker upp oavsett nationsgränser. Hittills har flertalet forskningsprojekt implicit eller explicit nationalstaten som rumslik bas. Ett exempel på en studie, där nationsgränser överskrids, utgör forskning om samebefolkningen i Norge, Sverige, Finland och Ryssland. Det är även av intresse att jämföra vad som händer när 'nordiska' folkhögskoleidéer förflyttas till andra länder. Utifrån en sådan ansats kan folkhögskoleverksamhet i Tanzania, Algeriet, Columbia och Portugal med flera län-

der beforskas. Ett folkhögskoleprojekt, som är av intresse för forskning, utgör en nystartad folkhögskola i den ryska staden Novgorod.²⁵ Studier vid denna folkhögskola avser bland annat att utveckla kunskap kring demokrati, förenings- och organisationskunskap samt ideellt ledarskap. I detta sammanhang uppstår frågan om hur universell eller provinsiell folkbildning är som idé, då samma typ av studieverksamhet kan finnas under skilda beteckningar i olika länder.²⁶

En form av jämförande studie berör skillnaden mellan retorik (det uttalade/'tänkta') och handling (det gjorda/'levda') såväl nationellt som internationellt. Vid ett överskridande av en idealistisk ansats berörs hur verksamheten gestaltas sociomateriellt. Härigenom kan vi söka efter hur sociomaterien i form av samlingslokaler, tekniska hjälpmedel, studielokalernas möblering etc kommunicerar utan verbala uttryck. Sociomaterien leder till en form av sociokulturell påverkan (jfr Østerberg 1977, Andersson m fl 1985, Eneroth 1988 och Hartman 1999). Det medför att verksamhetens ideologiska innehåll leder till omformning av existerande materia. Hur vi samtalar om folkbildning blir därmed ingen slumpmässig händelse, då talet påverkas av den sociokulturalitet använda materiel tilldelas.²⁷ En variant av komparativ studie kan knytas till begreppet folk. Utifrån detta begrepp skapas en koppling mellan folkbildning och folkhälsa, varvid människors hälsa ses som en konsekvens av bedrivna studier. Såväl folkbildning som kunskapsområdet folkhälsa inrymmer kroppskulturella synsätt. Härigenom berörs vilka kroppsideal som inverkar på människors levnadsmönster (se Gustavsson 1993 och 1999, Johannisson 1997, Korsgaard 1997 och Ljunggren 1999). Dessa kroppsideal kan skilja sig åt beroende på vilken kulturkrets människor tillhör eller kommer ifrån. Såväl folkhälsa som folkbildning kan belysas av etnologer, antropologer, kulturteoretiker och kunskapssociologer med flera.²⁸ För forskare blir vad studieverksamheten socialiserar till ett intressant forskningsområde, vilket berör folkbildningens ideologiska innehåll så som det framträder i didaktiska sammanhang.

2.3 Forskning om det pedagogiska och didaktiska innehållet

Mindre ofta betonas i debatten kunskapens betydelse som en kraft för att bevara och utveckla demokratin. Verklig demokrati förutsätter att medborgarna inte bara har formellt juridiska rättigheter utan också reella förutsättningar för deltagande. Demokrati bör

ses som en dialog och detta förutsätter vissa kunskaper och färdigheter på det område man vill påverka (Arvidson 1997, s 29).

Många studier berör folkbildningens historiska framväxt och verksamhetens organisering. En fråga berör om undervisningsmetoderna kan ses som värdeneutrala.²⁹ Om så blir fallet beror på om det existerar sedimenterade eller frusna ideologier, vilket för med sig att såväl organisationen samt använda studiemetoder tas för givna.³⁰ Genom att arbetsmetoderna ses som givna sker en 'frikoppling' mellan form och innehåll. Dessutom tas det i en idealistisk retorik för givet, att deltagarna skall bestämma dagordningen både för vad som skall studeras och hur studierna skall genomföras. Vunna erfarenheter visar, att de studiemetoder som används beror på vilket ämne som studeras, deltagarnas förkunskaper och ledarskapets innehåll.³¹ I flera texter belyses vad olika 'folkbildningsideologer' menar med folkbildning. Det rör sig om föreställningar om studieverksamheten hos folkbildare som Ellen Key, Hans Larsson, Oscar Olsson och Rickard Sandler med flera. Däremot saknas till stor del explicita studier av folkbildning ur ett didaktiskt perspektiv: En betydelsefull organisationsdidaktisk analys berör frågan om vilka texter som används i studieverksamheten samt hur dessa förväntas påverka deltagarnas föreställningar. Genom folkbildning görs även försök att skapa likartade uppfattningar hos medlemmarna i en organisation.³² Ett exempel är när olika rådslag, till exempel om EMU-anslutning, genomförs som studiecirkel- och kursverksamhet.

Enligt en filosofisk och kritisk pragmatism förekommer "ingen skarp åtskillnad mellan tanke (språk) och handling. Och handlingar är ofta materiella i sina konsekvenser" (Säfström & Östman 1999, s 19). Detta antagande kan jämföras med de föreställningar som etableras kring relationen innehåll och praktik.³³ Står dessa aspekter i en dialektisk relation till varandra eller ingår de i en dualistisk tankeform? I detta sammanhang berörs dessutom hur olika ideologier formas och hur de kommer till uttryck i talet om folkbildning. Detta kan kanske ske på ett annat sätt än vad forskning hittills visar? Det medför att mer djupgående studier behöver göras kring studieinnehåll och hur detta relateras till människors beskrivning av sitt deltagande. I de skrifter, studiematerial och skrivelser som framställs inom folkbildning framhålls ett konsensusperspektiv. Det innebär att folkbildningens positiva sidor betonas. I detta sammanhang kan en ideologikritisk forskning granska hur folkbildning beskrivs i studieförbundens och folkhögskolors verksamhetsplaner, årsberättelser, olika studiematerial samt olika folk-

och ungdomsrörelser organisationstidningar etc. En sådan ansats kan tillföra insikter om den *meningsbildning* som förekommer och vad som leder till olika handlingsmönster. Detta berör vad som kan studeras i en organisationsdidaktiskt motiverad forskning.

Kognitiva och konstruktivistiska teorier om den mänskliga handlingen hjälper oss att betrakta kollektiva fenomen som processer genom vilka aktörerna producerar meningar, kommunicerar, förhandlar och fattar beslut. Aktörerna uppfattas alltså vara i stånd att överskrida den linjära logiken med stimulus och respons (Melucci 1992, s 35).

En kunskapssociologisk och pedagogisk/didaktisk forskning om socialisationens innehåll avser att fördjupa förståelsen av den mångdimensionalitet som utgör ett karakteristiskt drag i folkbildning som organisation. Därmed skapas en grund för forskning utifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv. En sådan studieansats behöver även ta hänsyn till att varje folkhögskola och varje studieförbund i juridisk och verksamhetsmässig mening är (sär)skilda organisationer. En organisation ses därmed som "en medvetet skapad social enhet ... [för] att förverkliga ett eller flera mål" (Orban 1996, s 42). Hur dessa organisatoriska förhållanden formar den didaktiska verksamheten och dess mening är bristfälligt undersökt. Den meningsbildning som förekommer i en organisation kan ses som ett resultat av det innehåll som framgår av organisationens verksamhet samt vad studiematerial och andra texter är bärare av. Dessutom blir det betydelsefullt att granska vilket innehåll som dominerar och vilket innehåll som förblir sekundärt samt om det sker någon horisontförskjutning över tid (jfr Arrhenius 1999). Vidare finns det skäl att anta att de som deltar i folkbildning beskriver sitt deltagande på olika sätt beroende på vilken strukturell nivå de befinner sig på i verksamheten. Det medför exempelvis, att de som är deltagare ser på verksamheten på ett annat sätt än de som är ledare. Därmed kommer vi över till ett sista tema, vilket berör hur engagerade deltagare och ledare beskriver sina erfarenheter av folkbildning.

2.4 Folkbildarminnen – ett erfarenhetsgrundat forskningstema

Livsvärlden, är ... de föreställningar och kunskaper som vi, utan att reflektera, tar för givna. ... Först när vi möter problem i det vi

uppfattade som självklart, börjar vi reflektera och tvivla. Livsvärlden utgör en horisont och begränsar därför vår kunskaps spelrum. Vårt gemensamma intersubjektiva vardagsspråk ger upphov till vår livsvärld och gör den meningsfull (Israel 1999, s 44).

Hur människor beskriver sitt deltagande i folkbildning är knutet till hur studiearbetet påverkar deras livsvärld. Vidare inverkar livsvärlden på vad de vill veta, vilket i sin tur kan leda till förändringar i synsätt. Dessutom är det av samhällsteoretiskt intresse att belysa om deltagarna beskriver folkbildningens framväxt som ett modernt fenomen eller som ett sen- eller förmodernt.³⁴ En central aspekt blir i detta sammanhang hur deltagarna beskriver sina erfarenheter, då detta utgör ett uttryck för hur de förstår det moderna samhället. På så sätt kan deltagarna dela med sig av sina föreställningar om folkbildning. Dessa kan inrymma såväl bejakande bilder som olika motbilder: "Det handlar om att låta eftervärlden få ta del av tankar, idéer och händelser, som berör folkbildningens roll i samhället, särskilt moderniseringsprocessen och folkhemmets utveckling" (Folkbildarminnen 1997, s 8). Denna aspekt berör hur folkbildning blir ett såväl individuellt som kollektivt livsprojekt.³⁵ Som en del i en fördjupad förståelse av folkbildning blir det viktigt att deltagarna delar "med sig av sina erfarenheter, att [de] berättar om upplevelser förknippade med till exempel folkhögskolornas, studieförbundens, bibliotekens och föreläsningsföreningarnas verksamhet" (Folkbildarminnen 1997, s 2). En granskning av deltagarnas 'minnen' kan ske med hjälp av intervjuer, observationer, analys av personliga dokument om hur folkbildningsarbetet bedrivs etc. En grund för en sådan analys framgår av följande citat:

Svensk folkbildning har bidragit till att sprida populärvetenskap, främja framstegstro och tron på möjligheten till ett förnuftsstyrt samhälle. Men folkbildningen har också bidragit till att skapa och förmedla kultur och upplevelser, som annars inte kommit folket till del. Den har både utgjort en 'politisk tankesmedja' och en återhållande kraft i förändringsprocessen (Folkbildarminnen 1997, s 3).

En dokumentation berör folkbildarminnen främst på en individuell och geografiskt lokal nivå, men i sin förlängning kan en sådan studie skapa insikter om folkbildning som institution. Det medför att erfarenheterna av att vara deltagare eller ledare i studiecirklar och kurser kan

fördjupa vår förståelse av folkbildning även på en kollektiv nivå. En studie av 'folkbildarminnen' kan förutom intervjuer omfatta tryckta källor, som till exempel studiematerial, statistik och programblad: Det utgör således "[e]tt viktigt inslag i dokumentationsarbetet ... att lokalisera, studera och analysera relevanta dokument..." (Folkbildarminnen 1997, s 6). Dessutom blir det möjligt att belysa vilka medborgerliga dygder som studieverksamheten är bärare av över tid. En bild av folkbildning på lokal nivå behöver kompletteras med de avsikter som centrala företrädare är bärare av, det vill säga folkbildningens 'elitskikt'. Metodmässigt kan folkbildarminnen även undersökas genom en 'forskande studiecirkel', då olika företrädare träffas för att dokumentera sina erfarenheter av folkbildning. Avslutningsvis kan sägas, att dessa forskningsteman kompletterar varandra. Avsikten är att fördjupa förståelsen av folkbildning och dess vardag. Den ansats som utvecklas i denna arbetsrapport anknyter därför till det andra temat. Det innebär att granskningen ansluter till ett pedagogiskt/didaktiskt kunskapsintresse. En fråga blir vad en bedriven forskning kan bidra med, vilket berörs i följande avsnitt.



Avsnitt 3: Att utveckla kunskap om folkbildning

Aspektseende gör att samma objekt får olika innebörd. Ett objekt tolkas alltså inte mekaniskt på ett sätt. Objektet har inte förändrats, men det har vår uppfattning. Det kan bero på en rad faktorer: min sociala position, kulturella förhållanden, specifika intressen och den kontext i vilken ett objekt framträder etc. Varseblivningen är inte i första hand en 'erfarenhet av ett objekt' som avbildas. Den är ett uttryck för mitt engagemang i objektet (Israel 1999, s 24).

3.1 Inledning

Kunskap om folkbildning utvecklas dels i vardagen genom en ständigt pågående verksamhet, dels som vetenskapligt område. Samtidigt visar såväl vardagliga erfarenheter som genomförda vetenskapliga studier, att verksamheten paradoxalt nog kan framträda som entydig såväl som mångtydig. Av dem som inte deltar i verksamheten kan vissa aspekter av folkbildning uppfattas som välkända medan andra är mindre kända eller kanske till och med misskända. Det blir en uppgift för forskningen att lyfta fram mer eller mindre dolda aspekter.³⁶ Folkbildning växer organisatoriskt fram som en i huvudsak autodidaktiskt bestämmd verksamhet, det vill säga att studiearbetet administreras som en självlärd aktivitet.³⁷ Under 1900-talet etableras de studieförbund och folkhögskolor som existerar idag. Numera finns tio studieförbund och cirka 150 folkhögskolor, vilka erhåller statligt stöd till sin verksamhet. Kunskap om folkbildning växer även fram genom statliga utredningar och påbjudna utvärderingar. Dessa texter kan i sin tur omtolkas. Vid en omtolkning finns en strävan efter att lyfta fram dimensioner som endast delvis belysts tidigare. En omtolkning kan till exempel belysa existerande sätt att tala om folkbildning, men analysen kan även bidra till att etablera alternativa språkspel. På detta sätt etableras en kollektiv självförståelse, vilken ses som möjlig att förändra. Ett

uttryck för en kollektiv självförståelse utgör beskrivningen av folkbildning i Nationalencyklopedin.

[F]olkbildning [ses som ett] samlingsbegrepp för människors insikter och orientering på områden utanför deras egna specialiteter och yrkeskunskaper. Folkbildning avgränsas gentemot dels akademisk specialisering, dels yrkesutbildning. Folkbildningens innehåll varierar stort och har växlat i takt med samhällsutvecklingen och människors behov och livsmål. I dagens högteknologiska informationssamhälle har folkbildning på nytt fått en annan innebörd och andra förutsättningar: att bidra till överblick och ge klarhet i och struktur åt det kaotiska informationsflödet, att vidga perspektiv och därigenom höja livskvaliteten för den enskilde och öka toleransen inför det obekanta inom kollektiv och samhälle. Helhetssyn på tillvaron är ett begrepp med förankring i folkbildningens historia. ... (Nationalencyklopedin 1991, s 461).³⁸

I detta avsnitt knyts förståelsen av folkbildning till några bildningsfilosofiska perspektiv. Ett ytterligare syfte är att lyfta fram föreställningar, som formar en vardaglig förståelse av folkbildning. Genom att belysningen anknyter till flera bildningsfilosofier förväntas olika synsätt framträda. Detta utgör en tentativ ambition i denna arbetsrapport. Indirekt berörs dessutom om folkbildning kan ses som en samhällsförändrande respektive samhällsbevarande kraft. Ofta blir den vardagliga diskussionen om folkbildning historielös, det vill säga att dagens föreställningar om folkbildning tas som giltig även för den verksamhet som växer fram i slutet på 1800-talet. Dessutom står dagens syn på folkbildning inte fri från vad genomförd forskning visar när det gäller verksamhetens innehåll och organisation.³⁹ Forskning visar att synen på folkbildning tidigt anknyts till föreställningar som hämtas från filosofi och sociologi.⁴⁰ En koppling till filosofi och dess konsekvenser för olika bildningsideal gör till exempel folkhögskolläraren Hans Larsson, som även blir professor i filosofi vid Lunds universitet. Han kallas ibland "självbildningens filosofiske grundläggare" (Gustavsson 1992, s 47).⁴¹ En person som i sin tur inspireras av Hans Larsson är riksdagsmannen Oscar Olsson, som ibland tilldelas epitetet 'studiecirkeln fader'.

Idéhistoriskt visas att inspiration till dagens folkbildning och dess idévärld hämtas långt tillbaka i historien, till exempel från grekiska filosofer som Aristoteles, Platon och Sokrates. Från dem kan vi via samhällsfilosofer som Pestalozzi och Rousseau komma fram till den danske prästen Grundtvig, vilken dessutom ses som 'folkhögskolans fader'.⁴² Samhällsfilosofer och pedagoger som påverkar nutida före-

ställningar om folkbildning är till exempel pedagogerna och samhällsfilosoferna amerikanen John Dewey och brasilianaren Paolo Freire. Uttolkningar av här nämnda personer ger en inspiration till olika bildningsideal baserade på olika kunskapsintressen. De föreställningar som konstituerar folkbildning kan beskrivas på ett idealtypiskt sätt, varigenom olika synsätt renodlas.⁴³ Samtidigt kan inte de 'bilder' eller tankefigurer som framträder ses som direkta avspeglingar av studieverksamheten. Istället skapas de för att tydliggöra begreppsmässiga skillnader mellan olika bildningsideal. På så sätt kan en idealtypisk beskrivning visa på vilka konflikter som råder mellan olika sätt att se på folkbildning. Några av de idealtyper som lyfts fram sammanförs i en modell (se figur 1). Ett 'verktyg' för att granska skillnader och likheter förväntas bildningsfilosofierna utgöra. I den fortsatta framställningen belyses därför dessa filosofier kort.

3.2 Bildningsfilosofiska perspektiv

Bildning som begrepp är nära sammanlänkat med det sena 1700-talets och 1800-talets specifika utvecklingstänkande. På pedagogikens område innebär det att den enskilda människans läroprocesser förknippas med andra utvecklingsprocesser i människans värld och ibland också utanför den (Liedman 1998, s 230).

3.2.1 Introduktion

I en vardaglig diskussion anses vanligtvis filosofiska frågor sakna relevans. Samtidigt som människor reellt fördjupar sig i filosofiska överväganden, till exempel om livets mening.⁴⁴ Filosofier anses fördunkla människors tillvaro genom att dra bort blicken från vad som anses utgöra 'Verkligheten'. I denna arbetsrapport anses ingen verksamhet stå fri ifrån filosofiska överväganden. Däremot kan de filosofiska aspekterna vara omedvetna eller medvetet döljas i en kamp mellan vilka olika kunskapsintressen som skall dominera. Att lyfta fram olika bildningsfilosofier blir ett sätt att belysa *folkbildning som en aspektrik och mångdimensionell verksamhet*. I denna framställning lyfts några karakteristiska drag i fyra olika bildningsfilosofier fram. De ses som en tänkbar grund för att beforska folkbildning. Bildningsfilosofierna inrymmer skilda kunskapsteorier och olika sätt

att se på verkligheten. Denna insikt kan leda till att vi bättre kan förstå vilka likheter och skillnader som förekommer i synen på folkbildning. Det medför att de bidrar till att belysa varför-aspekter kring folkbildningens innebörd. Dessa bildningsfilosofier förväntas i sin tur kunna knytas till olika bildningsideal. Bildningsidealen ses som aktivitetsmodeller som påverkar vad som lärs och hur detta lärande organiseras. Dessutom antas en viss bildningsfilosofi dominera under ett speciellt tidsskede. De bildningsfilosofier som skall belysas är perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism. Dessa kommer att presenteras i den ordning som de nämnts här.

3.2.2 Perennialism som kulturarvets filosofi

När folkbildning, som en organiserad kraft, börjar etableras i slutet av 1800-talet utgör *perennialismen* en bildningsfilosofi som får ett starkt inflytande. Ett skäl är att detta synsätt tas för givet under denna tidsperiod. Själva begreppet perenn pekar på det som är återkommande och näst intill evigt i samhället. Enligt denna filosofi blir folkbildningens uppgift att anpassa människor till en i huvudsak förmodern samhällsordning. I denna ses hierarkin som given; av gud eller andra högre makter. Andra samhällsordningar, vilka möjliggör maktförskjutningar mellan olika samhällsgrupper, ses som destruktiva krafter. Perennialismen anknyter till en nationalromantisk beundran för flydda tider.⁴⁵ Enligt denna föreställning utgår bildningsarbetet ifrån kulturarvet, det vill säga att kunskapsområdet baseras på en ärorik historia och klassiska skatter inom skönlitteratur, musik, dans och teater. I studierna sätts fokus på vad som anses vara eviga kunskaper. Traditionella studieämnen är grammatik, matematik och historia. Vad som söks är formalbildande kunskaper, det vill säga kunskaper som anses bilda en grund för individens fortsatta lärande. Exempelvis anses matematik vara ett sådant ämne. Det medför att matematiska färdigheter anses bidra till att strukturera tänkande på ett sätt, som blir avgörande även för lärandet av andra ämnen. Inom idrott, som kroppskultur och folkbildningsområde, erhåller gymnastik en motsvarande position.⁴⁶ Dessutom framhålls en värderationell och moralistisk syn på kunskap.

Redan under 1700-talet etableras ett nyhumanistiskt bildningsideal, som utgår ifrån att människan har olika förmågor som behöver utvecklas (jfr Korsgaard 1997, s 138–140). Det är "[m]änniskans förmåga till att utveckla sin personlighet genom bildning [som] är nyhumanismens centrala tanke" (Gustavsson 1992, s 54). Inom det all-

männa skolväsendet utvecklas parallellskolan, det vill säga en skolform för den blivande eliten (läroverket) samt en skolform för folket (folkskolan). Denna uppdelning leder till att en existerande skillnad mellan olika socialgrupper bevaras. Därför växer folkbildningen fram ”som en kil in i detta system” (Gustavsson 1992, s 56). Det som förenar skola och folkbildning ur ett perennalistiskt perspektiv är intresset för de ”eviga frågorna ... De ... tillhör det som är *beständigt* i människans livsvillkor... snarare än det som är tids- och rumstypiskt (modernt)” (Stensmo 1994, s 210). Nyhumanismen blir en *tankefigur* inom perennalismen, det vill säga en föreställning som blir svår att ifrågasätta. Tankefigurer är begrepp och metaforer med en sådan betydelse, att om de saknas blir kunskapen om en företeelse totalt annorlunda. Dessutom har tankefigurer en inre komplexitet, som gör dem svårbestämda. Folkbildning i sig blir en sådan tankefigur.⁴⁷

I avsaknaden av demokratiska ideal intas i perennalistisk bildningsfilosofi en patriarkal hållning, varvid det ses som näst intill givet vem som skall inneha makten. Problem löses med patriarkala eller vad som kan benämnas som konservativa förmoderna metoder:⁴⁸ ”Det var en ömsint och mäktig fadersgestalt som kom in i deras hem, en som lyssnade och förstod och hade makt att få något uträttat” (Sahlström 1998, s 10–11). Därmed blir det diktatet och inte dialogen som bildar praxis för den patriarkala relationen mellan medborgare i allmänhet och studiedeltagare i synnerhet. Därmed försvåras möjligheten att framföra motargument. Samtidig utvecklas en hierarkisk syn på relationen deltagare–ledare. Detta kommer till uttryck i de föreläsningar som genomförs i regi av olika föreläsningföreningar, vilka baseras på en förmedlingspedagogisk idé där talarstolen sätts i centrum.⁴⁹ Samtidigt utgår ledarskapet från en historisk tradition och en sedimenterad ideologi, varvid ledarens uppgift som ett moraliskt föredöme poängteras.⁵⁰ En konsekvens blir, att samtidigt som åhörarna ges insikt om kulturarvet lär de sig vem som har makt att bestämma. Därmed skapas ett metalärande, det vill säga ett lärande som sker mer eller mindre i det fördolda. Perennialismens dominans ifrågasätts alltmer inom folkbildningsvärlden ju längre in i 1900-talet vi kommer. Istället etableras en vetenskaplig syn på kunskap och verkligheten.

3.2.3 Essentialism som expertfilosofi

En av de bildningsfilosofier som bildar en motkraft till perennalismen är *essentialismen*. I slutet av 1800-talet, men framför allt under första halvan av 1900-talet, växer denna bildningsfilosofi fram till ett domi-

nerande synsätt. Denna riktning domineras inledningsvis av en mekanistisk kunskapssyn, varvid kunskaper blir något som skall förmedlas från de som vet till de som inte vet. Det blir ett sökande efter orsak-verkan-relationer. Dessutom likställs kunskap med att sprida information om 'verklighetens essens'. I synen på demokrati dominerar idéer knutna till parlamentarismen, det vill säga demokrati som styrelseform. I sin tillämpning betonas föreningsteknik, det vill säga former och ritualer för genomförandet av formella möten som års- och styrelsemöten. Mötestekniken förankras i principen om majoritetsbeslut. Som kunskapsideal framhålls "förståndets bildning" (Gustavsson 1995, s 62) till skillnad från förståndets. Folkbildning bedrivs i upplysningens anda och ett bejakande av teknologin, varvid det nyttiga i instrumentell mening blir ett dominerande drag.⁵¹ Därmed ställs anspråk på att förklara och förutsäga samhällsförändringar. Samtidigt framhålls vetenskaplig kunskap som en grund för folkbildning. Det ställs även krav på de vetenskapliga metoderna, att de skall vara allmänt tillämpbara samt att de skall kunna ge en sann bild av verkligheten. Detta synsätt möter även kritik:

Ibland framförs åsikten att det finns allmängiltiga metoder, vars tillämpning garanterar 'vetenskaplighet', när man en gång lärt sig dem. Med hjälp av detta mekanistiska synsätt tror man sig kunna få kokboksrecept som kan användas oavsett vilka vetenskapliga problemställningar det är frågan om (Israel 1999, s 72).

Det är i huvudsak i 'upplysningens anda' som folkbildningen institutionaliseras i form av folkbibliotek, folkhögskolor och studieförbund. I kurser och studiecirkelar sätts fokus på det nyttoinriktade och förnuftiga. Ur ett essentialistiskt perspektiv ses det som "förnuftigt att skaffa sig kunskap, kanske främst för att kunskap sågs som makt – ett medel i strävandena efter demokrati och jämlikhet" (Onsér-Franzén 1998, s 24). Inom de första folkhögskolorna knyts nytta till kunskaper om jordbruk och hantverk, men också till vad bönderna som medborgare anses behöva kunna: "Bönderna ... skulle lära sig att organisera och genomföra en kommunalstämma, eller att sköta kommunens angelägenheter" (Gustavsson 1992, s 62). Samtidigt som arbetarsöner (och -kvinnor) så småningom skaffar sig tillträde till folkhögskolan betonas i högre grad en "*allmän medborgerlig bildning*" (Gustavsson 1991, s 63). Det finns även en beundran för de bildade skikten och betydelsen av kulturarvet bland företrädare för essentialismen.

Denna bildningsfilosofi får en ökad betydelse genom folkbildningens utbredning. Främst sker detta genom att ett medborgarligt bildningsideal växer fram. Medborgaren behöver till exempel kunskaper för att kunna delta fullt ut i den parlamentariska demokrati, som växer fram i anslutning till förra sekelskiftet.

Ett essentialistiskt sätt att se på kunskap och folkbildning lämnar i slutet av förra seklet ett ideologiskt utrymme för målstyrning. Som organisationsideal utvecklas en avsikt, att bättre kunna styra verksamheten samt att följa de intentioner och mål som fastställs i förväg. Det ses som ett misslyckande om inte uppställda mål kan nås. En kontroll sker genom uppföljning och utvärdering av studieverksamheten. Direktiv ges till studieförbund och folkhögskolor att kontinuerligt dokumentera och utvärdera sin verksamhet. Dessutom ålägger staten Folkbildningsrådet, som ett penningfördelande och samordnande semistatligt organ, att utvärdera den studieverksamhet som bedrivs. Det innebär att de i förväg uppställda målen ses som en ideal bedömningsgrund. Modeller för detta handlande hämtas från en målrationell företagsekonomi. Dessutom framhålls vetenskaplig kunskap som ett ideal: "I den andan överfördes och tillämpades utvecklingslära och naturvetenskapligt fotad stadieteori på människor, samhälle och arbetarrörelse" (Sahlström 1998, s 70).⁵² Detta perspektiv tillämpas även i synen på kroppen. Det medför att kroppen skall bildas, det vill säga disciplineras och kontrolleras. Detta sker bland annat genom att studieförbund och folkhögskolor deltar i olika studiekampanjer som syftar till att främja folkhälsan.⁵³ Härigenom utvecklas en syn på kroppen som gör människan till en maskin.

Här fanns en pedagogik som inte bara ställde utopiska drömmar om en framtida harmonisk, hel och bättre människa i utsikt utan också på ett konkret sätt talade om hur man skulle nå dit med hjälp av gymnastikövningar som systematiseras och framställs samlat med vetenskapliga anspråk. En mänsklig ingenjörskonst, eller kanske bättre trädgårdsmästarkonst, som ville analysera människan i hennes minsta beståndsdelar och åter sätta dem samman till en bättre fungerande helhet tog form (Ljunggren 1999, s 55).

Ett essentialistiskt synsätt ger även legitimitet åt tankar om uppdragsutbildning, det vill säga att studieförbund och folkhögskolor skall 'sälja' kurser till olika 'köpare'. Det kan vara såväl kommuner som företag samt olika folkrörelser och ungdomsorganisationer. Det kan vara rörelsernas förtroendevalda ledare eller olika grupper av hel- eller deltidsan-

ställda funktionärer som skall lära sig att bli effektivare i sitt administrativa arbete. Om aktuell kompetens saknas i form av lärarkrafter köps denna lika gärna in utanför studieförbundet eller folkhögskolan. På så sätt blir uppdragsutbildning ett sätt – att i (ny)liberal anda – försöka frigöra sig från beroendet av statlig och kommunal bidragsgivning.⁵⁴ Vilka ideologiska och innehållsmässiga förändringar detta leder till inom studieverksamheten är bristfällig utforskat. Dessutom utvecklas i samhället och i retoriken kring människors studier och kunskapande ”en nästan förhållandevis tro på den presterande enskilda individen, och det trots allt tal om tradition och gemenskap” (Løvlie 1999, s 245). Det innebär att individen blir såväl folkbildningens mål som dess medel samt en individ som betraktas som avskild ifrån de andra.⁵⁵ På så sätt betonas föreningsmedlemmarnas enskilda effektivitet istället för en ömsesidig relation mellan deltagarna. Det blir en anpassning av folkbildningens innehåll till dominerande strömningar i samhället.

Föreställningen att varje person har en unik karaktär och specifika möjligheter, som förverkligas eller inte, är en tanke som var främmande för förmoderna kulturer. ... Det är först i och med uppkomsten av moderna samhällen – och mer specifikt genom arbetsdelningen – som den enskilda individen hamnar i fokus (Giddens 1997, s 94).

En grundläggande konflikt mellan olika bildningsfilosofier framträder i synen på människan. Den människosyn som dominerar kommer även att inverka på det ideologiska innehållet i ett bildningsideal. Det uppstår exempelvis en konflikt mellan en essentialistiskt grundad individualism och alternativa sätt att se på individen inom andra bildningsfilosofier. I perennialismen och i ett nyhumanistiskt bildningsideal ses individen som underordnad ledarskapet utifrån moraliska och etiska överväganden. Dessutom ses det som givet vad individen skall bli. I essentialismen och ett medborgerligt bildningsideal betraktas handledaren/läraren idealt som en expert, men utifrån vetenskaplig kunskap. Det innebär att det inte är givet i förväg vem som skall bli expert såsom fallet är i perennialismen. Expert blir man genom att besitta en viss vetenskapligt grundad kunskap. Ett alternativ till här nämnda synsätt utgår ifrån att handledaren/läraren är en koordinator mer än en expert samt en syn på människan som lärande i mötet med de andra deltagarna. Människans identitet främjas genom att uppvisa en individuell förmåga. Detta synsätt problematiseras utifrån progressivismen, som utgör nästa bildningsfilosofi som skall belysas.

3.2.4 Progressivism som självbildningens filosofi

Ett synsätt, som utmanar såväl perennialismen som essentialistisk bildningsfilosofi, utgör *progressivismen*. Amerikanen, pedagogen och filosofen John Dewey är i sin tidiga forskning en företrädare för denna riktning. En tanke hos honom är att "[n]är formell undervisning och utbildning ökar i omfattning finns det en risk att det skapas en oönskad splittring mellan den erfarenhet man får i informella sammanhang och den man får i skolan" (Dewey 1999, s 44). Lärandet organiseras ifrån principen om deltagarorientering. Dessutom sker en anknytning till idén om självbildning som bildningsideal, varvid individens erfarenheter bildar en grund för kunskapandet.⁵⁶ En svensk företrädare för ett progressivistisk bildningsideal är riksdagsmannen och IOGT-aren Oscar Olsson. För honom utgör idén om självbildning en viktig tankefigur i retoriken om folkbildning. Även om denna bildningsfilosofi har en stark position utsätts den för en stark konkurrens av essentialismen. Detta leder till ett strategiskt tänkande, varvid det som sägs åtskiljs från vad som görs: "Man får inte heller förledas att tro att allt bildningsarbete i praktiken gick till på precis så sätt som dessa idéer föreskrev..." (Gustavsson 1992, s 67). Samtidigt tycks ett deltagarorienterat synsätt inom progressivismen ibland bli ett ouppnåbart ideal. Dessutom är det oklart hur deltagarnas erfarenheter kan bilda en grund för utveckling av individens vetande.⁵⁷

Progressivismen inrymmer en syn på demokrati, vilken kan betecknas som deltagande demokrati. Därmed blir demokrati något utöver formen. Dewey ser demokrati som "något mer än en styrelseform och utvecklar demokrati som en 'form av liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet'" (Englund 1999, s 28). Detta ställer stora krav på samtliga deltagare. Samtidigt görs studiecirkel- och kurs-tillfället till en central arena för att skapa ett genuint möte mellan deltagarna. För anhängarna av självbildningsidealet "står samtalet, dialogen i fokus. Lagar och paragrafer har en underordnad roll. ... Demokratin kräver mer av medborgarna än formellt oantastliga beslut" (Löfgren 1999, s 332). Härigenom utvecklas en kritik av den 'ombudsmannademokrati', som förekommer inom delar av folkrörelsevärlden, vilken bygger på ett essentialistiskt synsätt. Enligt sistnämnda synsätt blir brist på demokrati en fråga om avsaknad av information: "Vill det sig illa börjar ... [ombudsmännen] betrakta avståndet mellan de styrande och styrda som en informationsklyfta och kunskap som information uppifrån och ned" (Sahlström 1998, s 66). Progressivis-

men utgöra ett försök att motverka detta sätt att se på verkligheten. Istället för att se problem som en fråga om avsaknad av information handlar det om att tillåta människans inneboende nyfikenhet bilda en grund för kunskapssökandet. En än radikalare kraft utgör på denna punkt rekonstruktivismen.

3.2.5 Rekonstruktivism som eftertankens filosofi

Studiecirkeln, föreningstanken och träningen i att samtala var led i en medveten strategi för att arbetarna skulle lära känna sitt värde och våga kräva sin rätt. Och det var inom ramen för detta frigörelseperspektiv arbetarna skapade sina motmakter och motoffentligheter (Sahlström 1998, s 61).

En bildningsfilosofisk inriktning, som får en starkare ställning i slutet av 1900-talet utgör *rekonstruktivismen*. Detta synsätt utgår från ett kommunikativt och kritiskt förhållningssätt, varvid dialogen läggs till grund för en radikal syn på demokrati: "Från ett radikal-demokratiskt perspektiv måste det vara tillåtet med en oinskränkt politisk debatt om rättigheters innebörd och marknadens funktions-sätt" (Carleheden 1996, s 134). En brist inom folkbildning tycks vara att ett kritiskt bildningsideal lyser med sin frånvaro i talet om folkbildning och dess kunskapsmässiga innehåll. Även inom forskningen dominerar ett konsensusperspektiv. I den forskning som bedrivs utomlands berörs kanske en kritisk inriktning mer än i Sverige? Ett sådant antagande hämtar sitt stöd utifrån ett partipatoriskt-demokratiskt sätt att se på folkbildning och forskning, vilket "tillsammans med en emancipationssträvan, [utgör] ett perspektiv som är påtagligt undanskymt i den svenska debatten" (Gustavsson 1995, s 60). Forskning med utgångspunkt i kritisk teori samt ett kritiskt bildningsideal är närbesläktade förhållningssätt. Båda dessa aspekter intar en undanskymd position, men synsättet saknas inte helt (jfr t ex Lindgren 1996, kap 6). Dessutom kan ett rekonstruktivistiskt förhållningssätt knytas till att nya grupper och sociala rörelser ställer krav på förändringar av samhället. En sådan kraft utgör i början på 1900-talet den framväxande arbetarrörelsen (jfr Melucci 1992 och Thörn 1997).

En rekonstruktivistisk bildningsfilosofi anknyter således till kritisk pedagogik. Ett exempel utgör den brasilianske pedagogen Freire, som påverkar synen på folkbildning även i Sverige. Även om han får en

progressivistiskt uttolkning. Freire angriper bland annat en tudelning mellan utbildning och dess konsekvenser. "Det innebär att han kraftigt poängterar enheten mellan politik och utbildning" (Perneman 1977, s 58). Kopplingen mellan politik och folkbildning får konsekvenser för vad som studeras och för synen på demokrati. I en essentialistisk syn på demokrati poängteras ett representativt beslutsfattande. Ett alternativ utgör progressivismen, varigenom demokrati ses som kopplad till livsvärlden. I ett rekonstruktivistiskt synsätt poängteras demokrati som delaktighet, det vill säga som en fråga om ömsesidighet istället för konkurrens. Därmed inkluderas en kommunikativ rationalitet, varvid samtalet ses som en grund för skapande av delaktighet. I detta sätt att se ingår, att gruppen skapar en grund för individens upplevelser av egenvärde, det vill säga att "vi upptäcker människans fundamentala sociala vara..." (Carleheden 1996, s 133). I sammanhanget framhålls dessutom betydelsen av människans nyfikenhet och förmåga till social responsivitet. Det medför att människan blir 'nyfiken på att lära mer'. I denna fråga kan rekonstruktivismen hämta stöd från en kritisk pragmatism.⁵⁸

Pragmatism syftar till att klargöra våra önskningar, behov och intressen i världen genom att kritiskt granska dem med avseende på dess konsekvenser. Konsekvenser av våra handlingar visar sig i det sociala rummet, det vill säga de har att göra med hur vi förhåller oss till oss själva och andra. Av denna anledning inbegriper pragmatism en föreställning om ett öppet (demokratiskt) samhälle som inte blockerar de operationer varigenom vi kan klargöra våra önskningar, behov och övertygelser i det sociala rummet (Säfström & Östman 1999, s 20).

Ett rekonstruktivistiskt perspektiv förutsätter, att samspelet mellan människor inrymmer "förmågan att överskrida egna subjektiva föreställningar och idéer och tillägna sig det som är intersubjektivt, det vill säga [vad som är] gemensamt för människor" (Israel 1999, s 13). Därmed påverkas synen på människans förmåga att förvärva kunskap. Det gäller att skapa situationer där människans tillit till varandra kan säkerställas och att hennes vilja till ett fortsatt kunskapande kan tillgodoses. I detta bildningsfilosofiska perspektiv bildar vardagspråket en bas för kunskapandet istället för människans medvetenhet. Språket ses således som ett 'verktyg' för att utveckla människans förmåga. Till skillnad från andra bildningsfilosofier, där individen blir såväl en utgångspunkt som ett slutmål, utgår rekonstruktivismen från gruppen som bas för individens identitetsskapande. Därmed

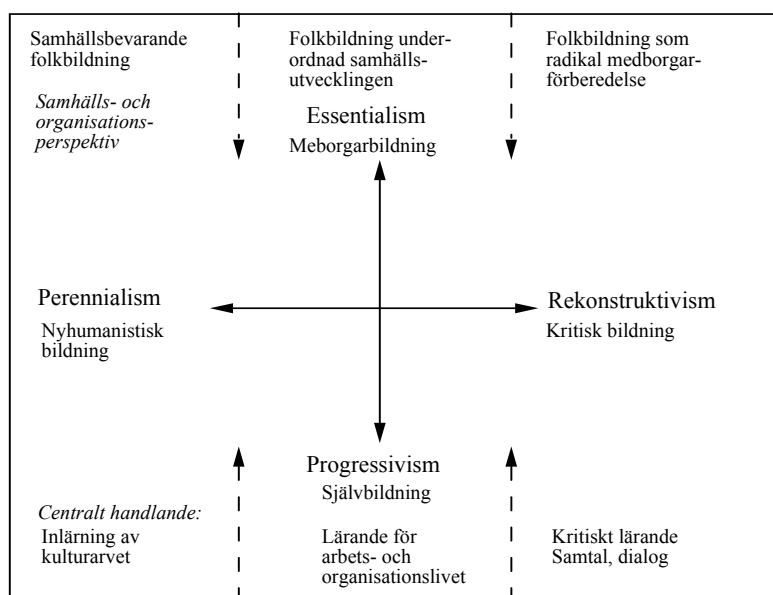
framträder en samhälls- och människosyn som på avgörande punkter skiljer sig från den som ligger till grund för parlamentarism, 'patrikalism' och individualism. Istället förespråkas en dynamisk människo- och kunskapssyn som bygger på att ömsesidighet skapas via goda argument och en deliberativ (deltagande) demokrati: "[E]nligt Habermas hämtar den demokratiska viljebildningen inte sin kraft från givna (och delade) etiska övertygelser, utan från kommunikationsförutsättningar som tillåter de bättre argumenten att göra sig gällande, och från procedurer som garanterar en rättvis förhandlingsprocess" (Löfgren 1999, s 334).

Avslutningsvis skall tilläggas, att olika bildningsfilosofier beskrivs på ett övergripande plan. I en framtida forskning behöver dessa beskrivningar utvidgas och fördjupas. Samtidigt utgör de en utgångspunkt för forskning utifrån ett organisationsdidaktiskt sätt att se på verkligheten och vad som är kunskap. En didaktisk fråga blir hur olika bildningsideal anknyter till de beskrivna bildningsfilosofierna. Genom bildningsfilosofier och bildningsideal etableras olika sätt att tala om och genomföra folkbildning. Även om bildningsfilosofierna hålls åtskilda i idealtypisk mening saknas inte beröringspunkter mellan dessa. Det medför att det finns olika sätt att se på folkbildning som organisations- och samhällsfenomen. Således kompletterar bildningsfilosofierna varandra på flera punkter och speciellt i folkbildningens didaktiskt konstituerade vardag. Utifrån detta resonemang kommer relationen mellan bildningsfilosofierna att redovisas i form av en tankemodell.

3.3 Folkbildningens 'korsväg' – en modell

De beskrivna bildningsfilosofiska riktningarna kan relateras till varandra i form av en 'korsväg'. Härigenom skapas en övergripande bild av hur olika synsätt skiljer sig åt samtidigt som modellen visar hur de anknyter till varandra. En aspekt är att relationen mellan bildningsfilosofierna i huvudsak är konfliktfylld. Det innebär att de representerar olika ideologiska och diskursiva föreställningar, vilka leder till olika organisatoriska och didaktiska konsekvenser. Således skiljer de sig åt när det gäller samhällssyn, människosyn, kunskapssyn och natursyn. En annan sak är att en enskild individ kan omfatta delar eller fragment från olika bildningsfilosofier, men ändå uppleva sig som en 'hel' människa. Utifrån modellen antyds dessutom, att folk-

bildning kan vara såväl samhällsbevarande som samhällsförändrande samt att lärandet leder till såväl anpassning som ett kritiskt reflekterande. En daglig diskussion i ett studieförbund eller på en folkhögskola domineras av att fragment från olika bildningsfilosofier vävs in i ett pågående tal om folkbildning. Det är först i kritiska situationer eller genom kritiska analyser, som olika ideologiska skillnader framträder. Modellen avser även att antyda, att det förekommer ideologiskt grundade spänningsfält mellan olika bildningsideal. Det medför att det existerar olika diskurser i synen på folkbildning, det vill säga olika sätt att tala och handla (se figur 1).



Figur 1: En idealtypisk beskrivning av relationen mellan några bildningsfilosofier samt bildningsideal. Centrala aspekter utgör ett samhälls- och organisationsperspektiv (överst) samt ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv (nederst) (bearbetad efter Englund 1995, s 51 och Gustavsson 1991).

I detta sammanhang beskrivs bildningsfilosofierna som idealtyper, vilka har sin värdegrund i olika diskurser. I första hand lyfts det som åtskiljer olika synsätt fram. Således blir modellen i sig en idealtypisk beskrivning, som när olika bildningsideal anknyts till bildningsfilosofierna. Bildningsidealen antas påverka verksamheten i studie-

förbund och på folkhögskolor på ett komplext (men kanske oreflekterat?) sätt. De insikter som modellen försöker lyfta fram berör folkbildning som forskningsområde och som praxis. Att de idealtypiska beskrivningarna utgör preliminära diskurser medför att en fortsatt forskning kan förändra sättet att tala om folkbildning. Det medför att vi kan se på folkbildning på ett annorlunda sätt. Detta antagande utgår ifrån övertygelsen om att det vi vet vet vi genom dialoger. Att delta i en studiecirkel i ett studieförbund eller i en kurs på en folkhögskola blir därmed en betydelsefull och meningsskapande handling, det vill säga vi blir aktiva parter för att upprätthålla folkbildningens idé- och kunskapsvärld.⁵⁹ Dessutom leder folkbildning till andra konsekvenser om kulturarvet läggs till grund för studierna (perennialism) än om ett expertperspektiv betonas (essentialism). Samtidigt förändras förhållningssättet till folkbildning om en deltagarorienterad självbildning lyfts fram (progressivism) eller att ett kritiskt bildningsideal premieras (rekonstruktivism). I nästa avsnitt berörs ytterligare vad som konstituerar talet om folkbildning.

Avsnitt 4: Ett organisationsdidaktiskt tal om folkbildning

[I]ndividen som föds in i en värld, ett sammanhang måste lära sig detta specifika sammanhangs sätt att tala om världen för att bli delaktig. ... Det betyder bland annat att vi som individer träder in i en mängd positioner (kvinna, man, elev, lärare, kund, patient etc) som är institutionellt definierade (Hjälmeskog 1999, s 311).

4.1 Inledning

Vår förståelse av folkbildning utgår inte från fritt svävande föreställningar. Istället formas dessa av den verksamhet som bedrivs, vilka materiella förutsättningar som existerar samt hur vi talar om folkbildning. Det medför att 'bilden' av folkbildning påverkas av den sociomateria som omger verksamheten, till exempel i form av lokaler, utrustningar, studiematerial. Vidare formas verksamheten av deltagare, förtroendevalda och anställda inom studieförbunden samt elever, lärare och rektorer inom folkhögskolan. För att få grepp om folkbildning som samhällsfenomen behöver även de föreställningar som skapas av forskare granskas. Sökandet efter folkbildningens innebörder inrymmer ett sökandet efter den kollektiva självförståelsen som förekommer. Folkbildning beskrivs i denna arbetsrapport med hjälp av olika idealtyper.⁶⁰ Dessa beskrivningar bildar olika *diskurser*, vilka dels bidrar till att öka förståelsen av folkbildning som socialt fenomen, dels utgör de konsekvenser av forskning om folkbildning. Diskurser bevarar eller förändrar vår verklighet.⁶¹ En diskurs konstitueras av begrepp, tankefigurer, mentala och sensomotoriska handlingar samt tal och skrift. Tankefigurer utgör begrepp som gör att världen förstås på ett speciellt sätt. Om dessa begrepp saknas blir vår förståelse av verkligheten annorlunda än om de existerar. Ett sådant begrepp är folkhögskola, ett annat är studiecirkel. De särskilda uttryck som folkbildning tar kan därmed ses som en konsekvens av olika språkspel.

I detta avsnitt kommer ett organisationsdidaktiskt synsätt att utvecklas. Ur detta perspektiv anses didaktiska frågor formas av de organisatoriska förutsättningar som studieverksamheten ingår i. Avsikten med att söka en sådan forskningsansats är intresset av att öka vår förståelse av folkbildning som didaktisk arena. Samtidigt innebär ett deltagande i folkbildning att vi symboliskt begär inträde i en institution, vars verksamhet omgärdas av speciella språkbruk och av olika aktiviteter. Eftersom folkbildning som institution har drygt hundra år på nacken finns verksamheten där innan vår ankomst, vilket inverkar på vår förståelse. Varje generation av folkbildare behöver därför erövra verksamhetens väsen.⁶² För att förstå vad som händer i den studiepraxis som folkbildning utgör behöver vi å ena sidan tillägna oss talet om folkbildning. Å andra sidan behöver ett etablerat tal om folkbildning granskas genom forskning. Samtidigt leder existerande diskurser till en kulturell organiseringsprocess. Härigenom kan vi få veta hur redan verksamheter ser på sitt deltagande och dess innebörd.⁶³ Dessutom behöver vi skaffa oss "ledtrådar till hur denna typ av social institution styrs, vidmakthålls och förändras" (Alvesson 1991, s 11).⁶⁴ För att förstå denna process riktas uppmärksamheten "mot gemensamma föreställningar, innebörder och definitioner av verkligheten" (Alvesson 1991, s 11). Detta blir möjligt att granska utifrån ett organisationsdidaktiskt perspektiv. En aspekt av detta utgör en sociokulturellt formad smältdegel.

4.2 Sociokulturell organisering av folkbildning

När man lärt sig språkspelet, har man inte bara lärt sig ett språk att kommunicera med, utan även ett sätt att leva. Vidare blir man istånd att utveckla nya språkspel (Israel 1992, s 106).

Genom en social och kulturell påverkan, till exempel via studier, skapas olika socialisationsprocesser. Socialisationen utgör en ständigt pågående process. På så sätt formas och omformas människors individuella och kollektiva självförståelse. Det innebär bland annat "att föreställningar, värderingar, ideal och normer överförs från en generation till en annan" (Alvesson 1991, s 13). För att förstå innebörden av de inom folkbildning etablerade synsätten krävs ibland horisontförskjutningar, det vill säga förändringar av vad vi gör samt hur vi ser på och samtalar om verkligheten. En sådan förskjutning krävs därför att studieverksamheten ofta tas för given av dem som är djupt involverade. Dessutom förändras

våra föreställningar när vi förflyttar oss från en kontext till en annan. Som exempel kan nämnas när vi övergår från att vara *elev eller lärare* i grundskolan till att bli *deltagare eller (hand)ledare* i en studiecirkel. Det vi vill uppnå i skolan respektive i studiecirkeln antas skilja sig åt. Detta sätt att resonera förutsätter att vi anser det betydelsefullt att granska hur vi talar om en verksamhet.⁶⁵ Samtidigt är detta tal om folkbildning mångtydigt. Ett skäl är att olika ideologier står i konflikt med varandra i den kontext som folkbildning skapar.⁶⁶

Det är i denna mening vi kan säga att språket är konstitutivt och det sätt med vilket vi väljer att tala om ett fenomen är en aktiv handling som har en moralisk innebörd och konsekvens: det sätt med vilket vi väljer att tala om ett fenomen är grundat på värderingar och dessa kommer till uttryck i det sätt varmed fenomenet framställs i språk-användandet (Säfström & Östman 1999, s 21).

Genom att det finns olika sätt att tala om folkbildning kommer vår förståelse att skifta beroende på vilken position verksamheten betraktas utifrån. Administratörer ser andra saker än deltagare, deltagare ser andra saker än politiker etc. På detta sätt etableras olika språkspel, varvid de språkspel som dominerar kommer att kännas mest familjära. Vidare: När ett språkspel blir familjärt tar vi en beskriven verklighet för given.⁶⁷ Samtidigt förblir innehållet i olika socialisationsprocesser i många fall omedvetet.⁶⁸ Det medför att vi anpassar oss till en bestämd syn på verkligheten utan närmare reflektioner samtidigt som socialisationens innehåll byggs upp av regler och normer.⁶⁹ Genom att vår förståelse skiftar över tid förändras existerande språkspel. De språkspel som dominerar skiljer sig dessutom åt i olika delar av folkbildningsinstitutionen. Det medför att studieverksamheten beskrivs på alternativa sätt beroende på vilket studieförbund eller vilken folkhögskola det rör sig om. Exempelvis visar en historisk tillbakablick att en skötsamhetskultur existerar inom arbetarklassen i början av 1900-talet (jfr Gustavsson 1993 och Ambjörnsson 1998). Denna skötsamhet får en annan innebörd i en annan samhällsklass. Därför blir det intressant att studera hur folkbildning beskrivs i medlemstidningar, studie- och kursplaner, läromedel, policyprogram, verksamhetsplaner, verksamhetsberättelser etc. Sådana dokument kan beforskas ur olika perspektiv, vilket samtidigt leder till skillnader i hur folkbildning som en organisation för didaktik beskrivs.

4.3 Ett organisationsdidaktiskt perspektiv i synen på folkbildning och forskning

Didaktiken ställer alltid frågor om *vad*, *hur* och *varför* man undervisar om just det man gör och med dessa tre brytpunkter vill man kunna problematisera ['bryta'] den pedagogiska koden som säger att metodiken intar en särställning i pedagogiken, likaså att frågan om hur man undervisar har prioritet över frågan om vad man undervisar och varför (Bjurwill 1998, s 15).

Folkbildning utgör en pedagogisk och didaktisk praktik, vilken har en organisatorisk sida. På så sätt skapas ett organisationsdidaktiskt perspektiv. I detta kunskapsintresse ingår att granska innehållet i en kollektiv självförståelse (jfr Uljens 1997 och Bjurwill 1998). Folkbildning utgör således ett samhällsfält, som kräver sin organisation och sin administrativa apparat för att kunna värva deltagare till verksamheten. Organisationsdidaktiken utgör dessutom en motkraft till en föreställning om att lärandet enbart utgör en individuell process. Istället ses lärandet och kunskapandet som en fråga om vad som sker i mötet mellan deltagarna (se Säljö 1992). Lärandet eller meningsskapandet leder inte enbart till förändringar utan även till att många föreställningar befästs. Dessutom: Genom en ständig ström av deltagare återskapas folkbildningens vardag, det vill säga dess organisation och studieverksamhet. Samtidigt skapas en social tröghet. För att förstå innebörden av didaktiska processer på organisationsnivå krävs att organisationsteoretiska frågor kombineras med didaktiska (jfr Dale 1989, s 11–12). Organisationsdidaktiken berör även frågor om hur en organisation kan överleva; vad som ökar eller minskar sammanhållningen mellan deltagarna, hur effektivitet skapas i det system som studieförbund och folkhögskolor utgör; vilka värderingar som formar regelsystemet såväl formellt som informellt; hur kontroll av deltagare utifrån olika regelsystem sker, vad som bestämmer innehållet i olika studiematerial etc.

Utifrån ett organisationsdidaktiskt synsätt kan folkbildningens organisatoriska och ideologiska innehåll samt konsekvenser av statens propåer belysas. Detta kunskapsintresse anknyter till ett kunskaps-sociologiskt synsätt. I båda fallen blir det av intresse att belysa vilka ideologiska överväganden som ingår i olika texter och hur dessa gestaltas. En intressant bedömningsgrund utgör en granskning av statliga förordningar och direktiv. Ett problem med dokument, som pro-

duceras inom statsapparaten, är att i dessa texter blandas ofta hur saker *är* med hur de *bör* vara utan att detta tydliggörs.⁷⁰ Dessutom är det "som om man trodde att orden själva kunde framskapa just det som är målet" (Sundgren 1998, s 13). Å ena sidan tillskrivs dokument en betydelse för vad som sägs och görs. Ett skäl till detta är att människan inte kan gå utanför språket.⁷¹ Å andra sidan idealiseras folkbildning samtidigt som en instrumentell och legitimitetssökande syn på verksamheten etableras. Detta konsensusinriktade synsätt utgör kanske ett skäl till att en granskning av folkbildning utifrån kritisk teori ofta saknas.⁷²

I organisationsdidaktiken ingår ett historiskt sätt att se på verkligheten. Ifrån detta perspektiv anknyter folkbildning till begrepp som folkuppfostran, karaktärsdanning, medborgerlig bildning, personlig utveckling etc. Dessa begrepp berör idéer om hur den goda människan skall danas. Dessutom antas folkbildning bidra till "drifternas kontroll och förädling..." (Sundgren 1998, s 14). En annan intressant fråga utgör i vilken mening människan kan ses som myndig ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv? Därmed berörs människans bildbarhet och hennes möjligheter att förändra och förändras.⁷³ Dessutom skapas en paradox: I denna ses människan som myndig ur ett juridiskt perspektiv, vilket anknyter till individens kronologiska ålder, samtidigt som samma person betraktas som omyndig ur ett sociokulturellt perspektiv. En aspekt utgörs av "att pedagogiken traditionellt definierats så att den syftar till det lärande subjektets myndighet, det vill säga självständig kontroll och förverkligande av sig inom ramen för kollektivt givna gränser och normer, men även denna individs politiska myndighet" (Uljens 1998, s 153). Detta anknyter till folkbildningens demokratiska uppgift, vilken gestaltas i den praktik som består av studier av olika ämnen eller kunskapsområden (jfr Vestlund 1981).

Som tidigare antytts berör organisationsdidaktiken hur *meningsbildning* främjas. Följande frågor blir av intresse: Hur betraktas människors bildbarhet? Vilka ideologier styr val av innehåll? Hur beskrivs innehållet i olika studiematerial? Vilka kunskapsområden framhålls under olika tids- och verksamhetsskeden? Hur beskrivs verksamhetens institutionalisering och folkbildarnas professionalisering? Detta utgör frågor som berör "folkbildningens didaktik" (Sundgren 1998, s 54). En aspekt utgör den didaktiska kompetens som finns hos organisatörer, handledare och lärare i studieförbund och folkhögskolor. En didaktisk förmåga kan studeras, dels som folkbildarminnen (det levda livet), dels som en fråga om socialisationens innehåll utifrån en bildningsfilosofisk grund (det tänkta

livet).⁷⁴ En förväntad didaktisk kompetens handlar ”bland annat om medvetenhet om ... kunskapens historiskt-sociala karaktär och nödvändigheten av att problematisera denna kunskap samt om perspektiviseringens nödvändighet och förmågan att ställa olika perspektiv emot varandra” (Englund 1997, s 50).

I pedagogisk-didaktisk forskning belyses även hur idéer förändras över tid. Dessutom hur de är relaterade till verksamheten. Exempelvis ”tolkar många det så att de i böcker och tidskrifter diskuterade idéerna var identiska med det iscensatta, levda och i praktiken förverkligade folkbildningsarbetet” (Gustavsson 1995, s 66). Dessutom kan en tudelning mellan det tänkta och det gjorda problematiseras och överskridas, vilket anknyter till följande frågor: Ses kunskap som en avspeglning av verkligheten, som i en mekanistisk kunskapssyn? Medför detta att olika texter ses som bilder av det som är eller det som skall genomföras? På vilket sätt påverkas folkbildning av att målrationella synsätt framhålls i statliga propåer när det gäller folkbildningens praxis? Hur påverkas dualismen mellan ’det levda’ och ’det tänkta’ om kunskapandet ses som en tolkningsprocess? En skillnad mellan vad som sägs (retorik) och vad som görs (praktik) har flera bottnar. Detta resonemang kan även anknytas till förekomsten av en enhetsideologi. Inom en sådan ses det ofta som givet att teori skall föregå praktik. Dessutom ses i förväg uppställda mål som ett ideal. Detta tar sig uttryck i att studie- och kursplaner skall framställas och godkännas innan studiearbetet påbörjas. Dessa organisationsdidaktiska aspekter ställer krav på fördjupade insikter om folkbildningens vardag.

Att synen på folkbildning skiljer sig åt beroende på vilken organisationsnivå som granskas berörs i en nyligen genomförd utvärdering av ’cirkelsamhället’. I en rapport anför, att i ”våra resultat ter sig betydelsen av studiecirkelnas existens olika om man ser den ur individens perspektiv eller samhällsperspektivet. Konklusionen blir att det finns flera bilder” (SOU 1996:47, s 239). Vidare redovisas tre arenor för samtal om folkbildning; deltagarna, samhället och staten. I anslutning till statsapparaten fastställs övergripande samhällsmål för folkbildning. Dessa mål är ibland i disharmoni med synen på folkbildning i studieförbund, folkhögskolor och hos individen, det vill säga att de gör en annan prioritering än de som uttalas i statens propåer. En viktig aktör utgör Folkbildningsrådet med sin myndighetsuppgift och krav på tillsyn över verksamheten.⁷⁵ Dessutom framkommer att ”[s]tudiecirkelnas samlade betydelse på det lokala planet [inte kan] fångas under en betydelse, utan snarare är det variationen som är det

slående draget” (SOU 1996:47, s 241). Detta hindrar inte att texter om folkbildning i policydokument och studiematerial påverkar, men på ett annat sätt än vad som impliceras av avspeglings-tesen: ”Flexibilitet blir [istället] ett centralt värde, när man ser verksamhetens utveckling över en längre tid – det skapar förutsättningar för att verksamheten kan behålla sin relevans i ett föränderligt samhälle” (SOU 1996:47, s 251).

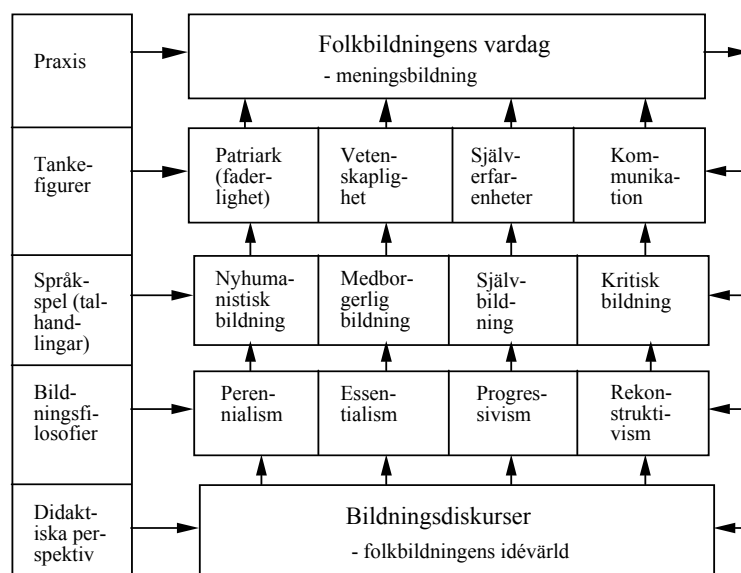
Resonemanget leder till, att folkbildningens betydelse och innebörd behöver granskas på såväl individ-, som grupp-, organisations- och samhällsnivå. Ett skäl till detta är att verksamheten uppvisar olika ’bilder’ beroende på vilken organisatorisk nivå som granskas. På nationell nivå är det dessutom viktigt att skilja på en organisations- och förbunds- samt en statlig och (parti)politisk nivå. Den sistnämnda nivån innehåller de avsikter som statsapparaten har med folkbildning, det vill säga vad företrädare för staten förväntar sig att människor skall kunna och vad de förväntas göra. Organisationsdidaktiskt handlar det om vilket innehåll som väljs och hur detta innehåll gestaltas. En insikt om dessa aspekter kan utvecklas genom att tolka olika statliga dokument. Om vår förståelse av verkligheten ses som en fråga om tolkning utgör avspeglings-tesen ett begränsande förhållningssätt. ”Tolkning innebär personlig upplevelse, ibland t o m självrannsakan. Men också sakanalys, en begrundan av de samband som texterna utreder” (Halldén 1980, s 58). Varje tolkning behöver beakta, att texter om folkbildning inrymmer motstridande föreställningar. Det innebär att det blir svårt att tänka sig en slutgiltig tolkning av en text, vilket medför att det inte finns någon slutlig förståelse av folkbildning (jfr Thörn 1997). Icke desto mindre blir det möjligt att redovisa olika rimliga föreställningar kring folkbildning och dess mening.

4.4 Några reflektioner inför en fortsättning...

Folkbildning är ... ett vidare begrepp, berör fler vetenskapliga discipliner än pedagogiken och sträcker sig över en större del av livsspannet (Sundgren 1998, s 27).

Kommen så här långt i resonemanget kan lämpligen några tidigare belysta föreställningar lyftas fram. Samtidigt bildar en reflektion över dessa ett avstamp för en fortsatt diskussion. En aspekt utgör, att varje forskningsansats i någon mån anses belysa *folkbildningens vardag*. I många fall handlar det om att överskrida en förgivettagen förståelse. Ett organisationsdidaktiskt forskningsperspektiv berör även hur en bildnings-

filosofisk förståelse av folkbildning kan förvärfas. Bildningsfilosofierna blir härigenom analytiska verktyg för att belysa skillnader och likheter mellan olika bildningsideal. Till syvende och sist handlar analysen om vad som påverkar dem som deltar i studiecirkelar inom studieförbunden eller kurser inom folkhögskolan. Denna påverkan anknyter till vad som anförs i policydokument, verksamhetsplaner, studiematerial etc. Dessa och andra texter har till uppgift att forma en kollektiv självförståelse. Organisationsdidaktikens uppgift blir att lyfta fram ett reflexivt sätt att se på folkbildning. Därmed görs ett försök att – i linje med kritisk pragmatism – belysa konsekvenser av olika bildningsideal. Några aspekter i sättet att se på folkbildning sammanförs till en övergripande modell, vilken antyder den komplexitet som möter den som vill forska om folkbildning (se figur 2):



Figur 2: Utgångspunkter för pedagogiska/didaktiska lärprocesser inom studieförbund och folkhögskolor utifrån olika bildningsdiskurser, vilka byggs upp av bildningsfilosofier baserade på språkspel och tankefigurer.⁷⁶

I figur 2 redovisas några bedömningsfaktorer för att belysa folkbildningens idé- och kunskapsvärld. Folkbildningens vardag inrymmer dessutom strukturella sidor. Studieverksamhetens organisatoriska uppdelning tar sig uttryck i en *lokalkommunal nivå* (folkhögskolor samt

studieförbundens lokalavdelningar), en *distriktsnivå* (i form av länsbildningsförbund och distriktsförbund) samt en *riksnivå* (med riksförbund, Folkbildningsförbundet och Folkbildningsrådet). I forsknings-sammanhang avser "[e]n strukturell beskrivning ... att analysera sambanden mellan många olika vardagsverkligheter" (Ahrne 1981, s 40). Enbart folkbildningens organisering leder till att olika vardagsverkligheter etableras. Dessutom bidrar bildningsfilosofierna till en strukturell uppdelning. Utifrån dessa dimensioner kan folkbildningens praxis granskas. Språkfilosofiskt byggs verksamheten upp av olika *tankefigurer*.⁷⁷ Begreppet studiecirkel utgör ett exempel. Utan begreppet studiecirkel blir vår förståelse av folkbildning annorlunda än vad den är nu. I folkbildningens vardag leder mångfalden av tankefigurer till olika språkspel. På detta sätt konstitueras talet om folkbildning. Detta språkliggörande ger substans åt olika *bildningsfilosofier*.⁷⁸ Att det förekommer alternativa bildningsfilosofier utgör ett uttryck för möjliga ideologiska konflikter, vilket även framträder genom att det förekommer olika *diskurser*.⁷⁹ I nästa avsnitt förs en diskussion kring olika diskurser, vilka dessutom knyts till olika rationaliteter.



Avsnitt 5: Folkbildningens diskurser som ett forskningsområde

Människan är alltså i stor utsträckning ... oberoende av sina biologiska förutsättningar. Och mer än så: hon skapar ... förutsättningarna för sitt liv. Det är vad samhällsvetarna kallar kultur. Ett samhälle med sina sedvänjor är lika viktigt för vår överlevnad som miljöns abiotiska (icke levande) faktorer och våra anatomiska realiteter (Szybeck 1993, s 18).

5.1 Inledning

Förståelsen av folkbildning kan fördjupas genom att belysa dess filosofiska grund.⁸⁰ I en tänkt forskning kombineras ett organisationsdidaktiskt synsätt med bildningsfilosofiska och kunskapssociologiska aspekter. Härigenom lyfts en kollektiv självförståelse fram. Ur ett organisationsdidaktiskt perspektiv kan folkbildning beforskas utifrån frågorna Hur?, Vad? och Varför?.⁸¹ I Varför-frågan ingår att granska folkbildningens ideologiska och filosofiska grund. En sådan granskning kan knytas till hur folkbildningens vardag konstitueras.⁸² I vardagen sker en 'konfrontation' mellan teoretiska och praktiska överväganden, varvid den ena aspekten inte kan ses som fristående från den andra. Dessutom är det vanligen så, att "[i]ndividens uppfattning om sin egen vardagsverklighet ... ofta [är] en helt annan än den som finns i en strukturell förklaring av vardagsverkligheten. Till varje vardagsverklighet kan flera olika strukturella förklaringar ges" (Ahrne 1981, s 40).⁸³ En avsikt med detta avsnitt är att lyfta fram några diskurser som kan påverka synen på folkbildning. Detta sker genom att filosofierna kopplas till olika bildningsideal, till exempel från tidigare forskning. Såväl filosofier som bildningsideal ses dessutom som bärare av olika rationaliteter.⁸⁴ Rationaliteterna bidrar till de världsbilder som belyser meningen med folkbildning.

En central organisationsdidaktisk fråga berör *Vad* som är folkbildningens innehåll betraktat som en diskursiv praktik. Detta be-

rör *vem* som attraheras av det 'utbud' av studiecirklar och kurser som förekommer inom studieförbund och folkhögskolor. En annan aspekt berör frågan *när* olika insatser skall sättas in. Vidare förekommer en fråga om *Hur* verksamheten kan bedrivas. Det vill säga vilka handlingar som olika aktiviteter implicerar. En basal organisationsdidaktisk bedömningsgrund utgör *Varför*-frågan. Utifrån denna fråga förbinds bildningsfilosofierna med olika rationaliteter. Följande uppställning utgör en inledande beskrivning, varvid rationaliteterna placeras inom parentes: Perennialism (värderationalitet), essentialism (instrumentell rationalitet), progressivism (ansvarsrationalitet) och renkonstruktivism (kommunikativ rationalitet). Rationaliteterna bidrar till den tolkningsgrund, som gör det möjligt att sammanföra bildningsidealen till respektive bildningsfilosofi. Ett antagande är att det råder en konflikt mellan olika bildningsideal. Dessutom: Genom att lyfta fram diskursivt och ideologiskt formade konflikter förändras förståelsen av folkbildning. Dessa diskurser framträder i princip i en tidsordning. Den första diskursen som belyses utgår ifrån perennialismen.

5.2 Om folkbildningens diskursiva vardag

Diskursen är en regulativ idé i en bristfällig värld – och precis detta är den spänning som uppstår när man inom sig förenar sociologen och filosofen, och som går förlorad om man skiljer dem åt (Klaus Eder i Carleheden 1996, s 25).⁸⁵

5.2.1 Kulturarvet som diskurs

I den diskurs som baseras på *perennialismen* inryms ett *värderationellt perspektiv* och ett patriarkalt förhållningssätt. Det finns även en maktstruktur, som bygger på en hierarkisk organisations- och samhällssyn. I värdebasen ingår dessutom ett nationalromantiskt sätt att se, som framhäver nationens ärofyllda historia samt folkrörelsernas stora samhällsbetydelse. Detta utgör ett sätt att framhålla betydelsen av kulturarvet. I diskursen ingår att "grupper ur samhällets 'bildade klasser' vände sig med råd och förmaningar till 'de arbetande klasserna'" (Ambjörnsson 1998, s 241). En nutida sida av saken berör förekomsten av olika folkhälsoideal, som knyter folkbildning och dess uppgift till en fråga om skötsamhet och social kontroll. Sålunda

ses individens förkovran genom studier som en individuell strävan, vilken kan beskrivas som att "[b]ildningen differentierade massan och sorterade ut de begåvade, 'överlägsna', individerna..." (Ambjörnsson 1998, s 242). En konsekvens blir, att det väsentligaste man kan "säga om mänskligheten var att varje individ skilde sig från en annan individ. Samhället bestod alltså av en mängd särpräglade varelser, och det viktigaste var att alla dessa individer fritt fick utveckla sin egenart" (Liedman 1998, s 180).⁸⁶ Ett bildningsideal, som bidrar till att konstituera denna diskurs utgör nyhumanismen, vilken bygger på att individen har en förutbestämd potential, som det blir folkbildningens uppgift att forma. En diskursiv motkraft till perennialismen utgör essentialismen.

5.2.2 En diskursiv organisations- och expertkultur

En andra diskurs utgår från *essentialismen*. Denna diskurs utvecklas delvis som en motkraft till den perennialistiska. Ett exempel är den expertkunskap som hämtas från vetenskapen istället för en moralfylld värderationalitet. Dessutom byggs organisationslivet idealt upp utifrån en *instrumentell rationalitet*. På andra punkter utgör essentialismen ett diskursivt komplement till perennialismen. Ett exempel på det sistnämnda är att ledarskapets betydelse framhålls i båda. Härigenom eftersträvas en excellensordning, vilket i ena fallet bygger på vetenskapliga rön och i det andra på värdeomdömen. I essentialismen pläderas dessutom för "en annan samhällsmodell än den patriarkala" (Ambjörnsson 1998, s 248). I en patriarkal och värderationell diskurs läggs moralistiska värden till grund för maktfördelningen. Det innebär att de som representerar stadfästa värden anser sig ha rätt att bestämma över 'de andra'. I en essentialistisk diskurs knyts ett nyttighetsideal till en instrumentell rationalitet som ett ideologiskt fundament. Det medför att en samhällsordning etableras som utgår från mätbara enheter. På individnivå sker en kategorisering utifrån ålder, vikt, längd, kön etc. Dessutom sätts individens prestation i centrum och en myt etableras om varje individs sociala och genetiska särskildhet. En instrumentell rationalitet bygger på föreställningar om att man via vetenskapliga fakta och teknologi kan utveckla funktionella organisationer. Innehållet i denna rationalitet kan beskrivas på följande sätt:

Den instrumentella rationaliteten förutsätter bl a givna mål som är klart operationaliserbara liksom användningen av metoder vars re-

lativa effektivitet kan ställas mot varandra i termer av måluppfyllelse. Såväl i fråga om mål som medel krävs hög grad av kvantifierbarhet och objektivitet i de beslut som fattas och i de handlingar som prioriteras (Fritzell 1989, s 27).

Utifrån essentialismen som diskursiv praktik är det experter som tilldelas eller tar makten, det vill säga experter utifrån främst en ekonomisk, naturvetenskaplig och teknologisk kunskap. Samtidigt framhålls det förutsägbara som kunskapsideal. För tillfället tilldelas ekonomer ett tolkningsföreträde när det gäller att bedöma vilka som skall erhålla ekonomiskt stöd från statsapparaten etc. I studiecirkelarna införs under en period en ordning med expertarvode till dem som anses särskilt kunniga inom ett område. Dessutom förs ett resonemang om humankapitalets betydelse. Detta synsätt bygger på en människosyn, där människan ses som ett objekt i en instrumentellt grundad organisations- och samhällsordning. Parlamentarismen utgör den demokratimodell som förespråkas. Därvid skall idealt de kunnigaste politikerna eller föreningsledarna förvalta makten åt väljarna eller medlemmarna antingen det gäller riksdag eller förening. När parlamentarismen etableras runt förra sekelskiftet (1800/1900) drivs ett idogt folkbildningsarbete för att få männen att rösta vid de partipolitiska valen till riksdagens andra kammare. I arbetet med att mobilisera väljare engageras även olika folkrörelser. Samtidigt ses bildningsarbetet "som ett medel för personlighetsutveckling" (Ambjörnsson 1998, s 250). Parlamentarismen ställer krav på medborgarna, att de skall kunna skriva, räkna och framför allt läsa.

Läsningen är ju i sig själv ... ett slags samtal. Textförfattaren vänder sig till läsaren med ett budskap som läsaren svarar på genom att ta ställning. ... Ställningstagandet förutsatte argumentering, dels mellan människor, dels mellan de olika böjelser som kan inrymmas i en människa (Ambjörnsson 1998, s 250).

På den essentialistiska dagordningen står upptaget möjligheten att skapa ett på förnuft baserat samhälle. Det som eftersträvas är "det rationella förutseendet – alltså förmågan att iaktta, beskriva och analysera lagbundenheter för att kunna förutsäga samhällets framtida utveckling" (Sahlström 1998, s 70). Inom en essentialistisk diskurs anses ideologier leda till ett falskt medvetande, det vill säga föreställningar som skymmer sikten över verkligheten.⁸⁷ Vidare pläderas

för "ett samhällsbygge som inbjöd till social ingenjörskonst och expertelitism" (Sahlström 1998, s 77). Pedagogiskt skapas en åtskillnad mellan teori och praktik, varvid teoretiska genomgångar föregår praktiken; deltagarna blir åskådare för det som är 'under"visning'. Detta utgör ett skäl till varför studiecirkelar och folkhögskolekurser beskrivs som 'teoretiska' medan de i praktiken blir abstrakta och teorilösa. Teorier ses dessutom som opraktiska föreställningar.⁸⁸ Istället ses en manuell kunskap som ett ideal. I detta autodidaktiska perspektiv framhålls en självlärd förmåga. Dessutom skapas en aktivism, varvid människan idealt skall vara aktiv som föreningsmedlem och medborgare. Det medför att aktiviteten i sig anses ha ett värde. Organisationsdidaktiskt betonas valet av arbets- och studiemetoder. Förnyelse av folkbildning handlar då om att 'uppfinna' nya undervisningsmetoder. En alternativ diskurs växer fram utifrån progressivismen.

5.2.3 Självbildning som diskursiv grund

En tredje diskurs baseras på *progressivismen*. Pedagogiskt och didaktiskt anses lärprocessen starta i människors erfarenheter (jfr Dewey 1999). Detta synsätt utgör ett "led i en emancipationsprocess, vilken som mål hade människor som fritt kunde argumentera och reflektera över den tillvaro av vilken de tidigare utgjort en oreflekterande del" (Ambjörnsson 1998, s 253). En anhängare av detta synsätt är studiecirkelns fader, riksdagsmannen och socialdemokraten Oscar Olsson. I arbetet för samhällsförändringar pläderar han för en landsomfattande cirkeldemokrati, där det skapas en "kärntrupp" och en "publik". I arbetet för demokrati blir de förstnämnda "lokala opinionsbildare" (Ambjörnsson 1998, s 267). Diskursen inrymmer en '*ansvarsrationalitet*', det vill säga att människan tar ansvar för sig och andra baserat på förnuftsmässiga och erfarenhetsbaserade antaganden.⁸⁹ Detta sker genom att studier på en folkhögskola eller i en studiecirkel bedrivs i temaform. Avsikten är att överskrida uppdelning mellan skol- respektive vardagskunskaper. Istället poängteras deltagarnas självvalda studieintresse. Hur studierna organiseras blir viktigt: "När grupperna beslutade om hur studierna skulle genomföras och vad de skulle omfatta har [olika] beslutsformer utkristalliserat sig. En utmärktes av samråd mellan lärare/deltagare innan arbetet började" (Hartman 1999, s 121). Dessutom utgör progressivismen en diskurs som på många punkter har ett släktskap med en rekonstruktivistisk diskurs.

5.2.4 En relationell och reflekterande diskurs

En fjärde diskurs utgör *rekonstruktivismen*. I denna diskurs betonas samtalet och dialogen baserad på en *kommunikativ rationalitet*. De samtal som etableras leder lika gärna till konflikt som till konsensus.⁹⁰ Kunskap uppstår i mötet mellan människor. Dessutom konstrueras verkligheten utifrån vad som kan beskrivas med hjälp av språket. Samtidigt leder språkliga benämningar till konflikter om hur relationella och organisatoriska fenomen skall hanteras. Ett skäl till detta är att den ideologiska grunden i olika begrepp förblir dold eller att deltagarna medvetet eller omedvetet missförstår varandra. Konflikter kan även uppstå därför att olika värdegrunder skiljer deltagare åt. I denna diskurs ingår en radikal syn på demokrati, varvid demokrati som livsform framhålls. Denna demokratisyn bygger på en samhälls- och människosyn, där relationen mellan medlemmar och ledare, studiedeltagare och handledare, medborgare och riksdagsdeleger utgår från en ömsesidig tillit: "Det är de reflekterande människorna som ... har ordet ...: de tar ansvaret för det resone-mang, som de samtidigt uppfattar som demokratins grundval" (Ambjörnsson 1998, s 269). Dessutom framhålls det som tilldrar sig mellan människor, inte det som sker inom dem.⁹¹ Detta sociokulturella perspektiv ger möjlighet att lyfta fram olika konflikter och asymmetriska maktrelationer. Ett exempel hämtas ifrån vad som kan hända i en folkhögskolekurs. I detta fall leder en strävan efter dialog till ett misslyckande, då maktrelationerna förblir dolda eller otydliga:⁹²

Men detta förhindrade inte att de studerande använde sig av dolda motståndsstrategier. Med denna aktionsform agerade man mot lärar/ledargruppens bud om studiernas genomförande. En form av regelmakt rådde i de grupper där deltagarna hade bristande kännedom om de regler som styr verksamheten (Hartman 1999, s 122).

Utifrån en rekonstruktivistisk diskurs betonas människors förmåga att tillsammans reflektera över sina kunskaper (jfr Dale 1999, s 217–219). Dessa reflektioner avser, att leda till insikter om skillnader och likheter mellan olika språkspel inom folkbildnings- och folkrörelsearbetet. I detta fall blir det viktigt att analysera innebörden av de metaforer som används i texter och samtal. Dessutom att existerande ideologier lyfts fram: "Studiecirkeln, föreningstanken och träningen i att samtala var led i en medveten strategi för att arbetarna skulle lära känna

sitt värde och våga kräva sin rätt" (Sahlström 1998, s 61). Dessa ståndpunkter hör ihop med en radikal humanism och ett kritiskt bildningsideal. Till skillnad från nyhumanismens bildningsideal, som betonar individens inneboende utvecklingspotential, framhålls i radikal humanism människors beroende av varandra för sitt identitetsskapande. Det medför att människans möjligheter inte ses som förutbestämda. En annan innebörd av detta sätt att se på människan och verkligheten kan formuleras på följande sätt: "Det är en utopi som just handlar om resonemang och förnuft: världen kan bli oändligt mycket bättre om vi bara slår oss ner och tillsammans resonerar igenom det hela, lugnt och sansat, och sedan vidtar de åtgärder som vi kommit fram till" (Ambjörnsson 1998, s 269).

De utopier som växer fram i anslutning till folkbildning knyts till föreställningar om människans bildbarhet och studiearbetets innehåll. Bildbarhet ingår i "ett pedagogiskt *förhållningssätt* enligt vilket individen själv medverkar till att utforma sig själv" (Uljens 1998, s 92). Dessutom fokuseras kunskapandets innehåll och människors meningssbildning. Frågan blir vilka föreställningar som styr samtalen inom folkbildning över tid? Baseras samtalen på ideologiska föreställningar, där det entydiga söks eller eftersträvas mångtydighet? Blir det möjligt att ifrågasätta vad som tas för givet?⁹³ Att ifrågasätta det förgivettagna utgör en central aspekt för studiearbetet enligt en rekonstruktivistisk diskurs. Det är via sociokulturella symboler som meningsskapandet framträder i studieförbund och folkhögskolor. Härigenom bestäms vad som blir viktigt att veta. En bortglömd aspekt berör hur materien 'kommunicerar' med deltagarna, det vill säga hur materian omformas till sociomateria. Exempelvis skapar en cykel föreställningen om hur jag kan förflytta mig från en plats till en annan. Därvid byggs ett språkspel in som en del av sociomateriens 'budskap'. Detta medför att påverkan ofta förblir dold.⁹⁴ Endast ett fåtal framhåller till exempel studierummets sociala påverkan. Samtidigt tenderar den sociomateria, som människan skapat att i nästa steg få 'ett eget liv'. Härigenom bidrar sociomaterien till att forma strukturer, vilka påverkar såväl aktivitetens art som dess innehåll.⁹⁵

5.3 Avslutande reflektioner

Denna beskrivning av (folk)bildningsdiskurser är långtifrån uttömmande. Bland de bedömningsgrunder som kan fördjupas ingår till

exempel genus, frågor om etnicitet och människans kroppslighet. Dessa frågor förs in på vetenskapens dagordning bland annat genom statsvetenskaplig, sociologisk och feministisk forskning. Forskning inrymmer i sin tur olika tolkningsperspektiv, alltifrån en liberal och konsensusöskande till en kritisk och konfliktbeskrivande. En anledning till att frågor om genus och kropp är eftersatta är kanske att de "på en vardaglig nivå [ses som] självklara. Vi kan inte tänka oss en existens utan könstillhörighet och givetvis inte heller existera utan kropp" (Wendt Höjer & Åse 1999, s 15).⁹⁶ Det som i vardagen uppfattas som något naturligt blir inte lika givet om det sätts in i ett maktperspektiv. I synen på kroppen framträder även motstridiga uppfattningar: "Tidens syn på kroppen och den fysiska fostrans utveckling behärskas av motstridiga tendenser: Å ena sidan kroppslig frigörelse och längtan ut i det gröna, å andra sidan rationalisering, disciplinering och förvetenskapligande" (Ljunggren 1999, s 51).⁹⁷ Olika teoretiska ansatser leder till olika föreställningar. Exempelvis dominerar en konsensusöskande forskning även inom folkbildningsområdet, vilket medför att en kritisk forskning förblir eftersatt. I nästa avsnitt fortsätter diskussionen kring några av de frågor som berörts i detta avsnitt. Dessutom kommer en tolkningsmodell att redovisas.

Avsnitt 6: Om att söka efter folkbildningens idé- och kunskapsvärld

6.1 Hur talar vi om folkbildning?

Cirkelns karaktär att vara en demokratisk arbetande studieform får bara ett halvhjärtat genomslag – i många cirklar saknas ambitionen och ofta förefaller medvetenheten hos cirkelledare vara begränsad – det saknas belägg för att det finns rutiner som säkerställer demokratin inom cirklarna. Snarare tycks man i vissa studier finna en informalitet, bakom vilken man kan finna såväl ett patriarkalisk styre eller en slags djungelns lag (Larsson 1999, s 269).

6.1.1 Inledande noteringar

Forskning om folkbildning visar, att det som lärs i studiecirklar eller folkhögskolekurser bygger på olika bildningsideal. Detta leder i sin tur till att det förekommer olika sätt att se på kunskap. Över tid dominerar dessutom olika kunskapsområden. Under en period ses skönlitteratur som ett ideal för att senare ersättas av vad som anses vara 'nyttig kunskap' ur ett instrumentellt perspektiv. Ett sådant område utgör kunskap om jord- och skogsbruk. Fortfarande är lantbrukare en överrepresenterad grupp när det gäller studiecirkeldeltagande. Samtidigt dominerar numera ett praktiskt-estetiskt studieområde. Dessutom är det delvis okänt vilka kollektiva eller diskursivt bestämda föreställningar som deltagarna blir bärare av.⁹⁸ På detta sätt blir folkbildning och vad som studeras en social konstruktion. I denna arbetsrapport bildar tre teman grund för en diskussion om hur forskning om folkbildning kan bedrivas. För det första ett komparativt tema, där jämförelser i första hand görs interkulturellt. Samtidigt utgör nationalstatens en (dold?) förutsättning för folkbildningsforskningen. Ett andra tema berör folkbildningens diskursiva innehåll så som detta framträder kunskaps-

sociologiskt och organisationsdidaktiskt. Ett tredje tema utgör 'folkbildarminnen', varvid deltagarna beskriver sina erfarenheter som organisatör, cirkelledare och cirkeldeltagare. Genom att i forskning utveckla olika idealtyper renodlas faktorer, som avser att öka insikten om folkbildningens olika innebörder.⁹⁹ Detta berör den historiesyn som kan knytas till forskning om folkbildning.

6.1.2 Kort om folkbildning och historiesyn

Folkbildning inrymmer liksom andra organisationer olika ideologiska konflikter, vilka i detta fall knyts till olika bildningsfilosofier. Dessa hör historiskt ihop med olika tidsperioder. Trots att folkbildningsforskningen ofta har en historisk inriktning är det sällan som historiesynen problematiseras. Därmed antyds att en idealistisk och linjär historiesyn dominerar. Exempelvis anknyts föreställningar från Platon och Aristoteles till nutida filosofiska överväganden som om det vore problemfritt. Samtidigt görs försök att hitta likheter mellan Aristoteles och Platon i förhållande till exempelvis Dewey och Freire. En materialistisk historiesyn utgör ett alternativ till en idealistisk. Ur detta perspektiv antas mänskligheten genomgå olika kulturellt formade kvalitativa språng. Efter ett sådant språng är det svårt för efterkommande släktled att förstå innebörden av ett tidigare tillstånd. Ett klassiskt exempel utgör förståelsen av hållristningar.¹⁰⁰ Detta förhindrar inte att föreställningar från Aristoteles, Platon med flera kan ge inspiration till nutida samtal. Samtidigt krävs en omtolkning utifrån vår tid, vilket i huvudsak sker utifrån en nutida kollektiv självförståelse.¹⁰¹ Det faktum att modern folkbildning existerat i drygt 100 år gör det befogat att ifrågasätta vad detta får för konsekvenser för vår förståelse av folkbildningens dåvarande innebörder (Bergstedt & Larsson 1995). Detta anknyter till de myter som existerar om folkbildning.

6.1.3 Kort om folkbildning och myter

I folkbildning liksom inom andra samhällsområden förekommer myter. Till mytens karaktär hör att den blir svår att ifrågasätta. Vanligen betraktas en myt som en vanföreställning, det vill säga en föreställning som människan via nya kunskaper kan göra sig av med. I ett alternativt perspektiv ses myten som en drivkraft, vilket medför att när vi blir av med en myt etableras en ny. Detta sker exempelvis genom att en motmyt ställs upp i förhållande till den existerande. En

vanlig myt är att folkbildning skiljer sig från utbildning, varvid motmyten innebär att en sådan skillnad saknas. Om myter ses som drivkrafter blir det väsentligt att behålla en del av dessa, då de fungerar som inspirationskällor för människors engagemang. När en deltagare tillägnar sig föreställningen, att 'folkbildning utgör något annat än att gå i skola', skapas en myt som leder till en självuppfyllande profetia. Det medför att *det som tänks blir det som görs*. Samtidigt kan myten om folkbildningens särskildhet ifrågasättas, då samma filosofer legitimerar utbildning likaväl som folkbildning. Exempelvis kan en pedagogisk filosof som Dewey citeras likaväl inom utbildningsdepartementet som på Folkbildningsrådet.¹⁰² Genom att bibehålla myten om skillnader mellan utbildning och folkbildning bildas en drivkraft, som kan bidra till att legitimera folkbildning.

I en annan myt betraktas Sverige som en 'folkbildnings- och folkrörelsedemokrati'. Denna föreställning ger legitimitet åt statlig och kommunal bidragsgivning. Dessutom skapar myten ett stöd för människor, som vill förkovra sig. Samtidigt kan frågan ställas hur svenska eller nordiska idéerna om folkbildning är, då vi ser hur filosofer, sociologer och pedagoger i andra länder utvecklar föreställningar, vilka vi (i etnocentrisk iver?) ser som speciella för nordisk folkbildning.¹⁰³ Samtidigt förekommer en myt om att folkbildning är i grunden samhällsförändrande, men myten om att folkbildning är samhällsbevarande är minst lika giltig. Dessutom visar en genomgång av folkbildningsforskning, att kritisk (folk)bildning är en outvecklad möjlighet. Forskning utifrån ett kritiskt perspektiv kan tydliggöra myter om vilka normer och värdeomdömen som ligger till grund för studieverksamheten. På så sätt kan existerande diskursiva konflikter belysas. Ett radikalt synsätt på forskning baseras på kritisk teori. I detta perspektiv ingår en självreflektion, det vill säga en ambition att ifrågasätta de resultat som en kritisk granskning uppvisar.¹⁰⁴ Att granska folkbildning kritiskt innebär inte att vara negativ till verksamheten. Istället handlar det om att tydliggöra vilka mytfyllda ideologier som verksamheten baseras på och vilka de organisationsdidaktiska konsekvenserna blir.

6.2 Att forska om folkbildning ur ett organisationsdidaktiskt perspektiv

Den vetenskapliga kunskapen är ofrånkomlig och central för vår tid. Men det finns också många andra kunskapsformer, som kon-

kurrerar med den. En av de största svårigheterna med vetenskapen är den ständigt närvarande tendensen att reducera verkligheten till *en* nivå eller *en* vetenskap (Gustavsson 1996, s 33).

En avsikt med denna arbetsrapport är att redovisa organisationsdidaktiskt motiverade föreställningar om folkbildning som forskningsområde. I ett sådant tema ingår ett bildningsfilosofiskt perspektiv. Fokus sätts på vad detta synsätt kan berätta om folkbildning.¹⁰⁵ I detta perspektiv ingår, att ett ideologiskt innehåll ses som en förutsättning för framväxten av folkbildning som organisation och institution. Utifrån ett organisationsdidaktiskt sätt att se fokuseras det diskursiva innehållet i studieförbundens och folkhögskolornas verksamhet. En avsikt med denna 'tankefärd' blir, att arbeta fram en tolkningsbas för att öka förståelsen av folkbildning som ett modernistiskt samhällsfenomen. Det innebär att verksamheten ses som otänkbar utan ett upplysningsstänkande och industrisamhällets framväxt. Genom att anlägga ett kunskapssociologiskt såväl som ett organisationsdidaktiskt perspektiv fokuseras dessutom *vad som blir meningsbildande inom folkbildning*.¹⁰⁶ Ytterst berörs människors socialitet, det vill säga deras strävan efter att skapa en gemenskap. Denna gemenskap ses inte som konfliktfri, men den anknyter till människors genuina nyfikenhet (jfr Asplund 1987, Brante 1988, Allvin 1997, Israel 1999 och Dale 1999). Dessutom ses meningsskapandet som ett resultat av kollektiva, språkliga processer. Detta påstående berör syftet med organisationsdidaktiken, vilket kan sammanfattas på följande sätt:

Organisationsdidaktiken spør: Hvordan sikre kollektiv læring; hvordan utvikle sosiale systemer som reflekterer over seg selv? Den spør om hvordan rasjonell fornyelse best kan sikres – både når det gjelder hva slags handlinger som skall utføres, hvordan de skal utføres og hvem som skal ha rett og plikt i forhold till de spesifiserte oppgavene, og organisationsdidaktiken spør videre om hvordan samspillet er og skal være mellom aktiviteterne og medlemmene (Dale 1989, s 11–12).

För att förstå folkbildning som modernt fenomen krävs en insikt om, att "den moderna människan [är] mer beroende av samhället, och av fler människor i samhället, än den förmoderna människan någonsin var" (Allvin 1997, s 133). Det kan förklara varför människor har intresse av att delta i studiecirklar och folkhögskolekurser. Dessutom utgör organiseringen i sig en bedömningsgrund för att belysa didaktiska frågor.¹⁰⁷ Organiseringen berör i detta sammanhang statsunderstödda studieförbund och folkhögskolor. Främst granskas olika

bildningsfilosofiska föreställningar, som blir bestämmande för vilken kompetens deltagarna förväntas utveckla. Den organisationsdidaktiska kompetensen ses som differentierad och strukturerad. Strukturellt rör det sig i ett första steg om färdigheter i att *administrera, undervisa och organisera*. För det andra en förmåga att *planlägga, välja innehåll och utvärdera*. Och för det tredje en analytisk förmåga att *utveckla didaktisk teori*. Den sista nivån utgör en metanivå i förhållande till de två förstnämnda. Vidare innehåller den överväganden av filosofisk art och frågor om innehållet i olika bildningsideal. För att fördjupa insikterna om folkbildning utvecklas en tänkbar modell för tolkning av folkbildningens bildningsfilosofiska och diskursiva innehåll.

6.3 En avslutning utifrån en tolkningsmodell

Varje innehåll har en form och det finns en tendens hos formen att så småningom bli dominerande (Ahrne 1981, s 34).

En utgångspunkt för detta arbete är att människan är dialogisk, vilket utgör ett sätt att förhindra att en sedimenterad organisationen tillåts bestämma över människors handlingar. Som redskap i denna dialog används språket. Ett centralt antagande utgör, att vår verklighet i första hand konstrueras av vardagsspråket. Samtidigt är det viktigt att "denna verklighet ... inte [kan] påstå något om språket, ty verkligheten kan inte tala" (Israel 1999, s 40). Däremot kan vi med hjälp av språket säga något om vad som sker i studieförbund och folkhögskolor. I en differentierad mening blir det viktigt, att för det första analysera talet om folkbildning, vilket påverkar de handlingar som framträder. För det andra kan olika berättelser om folkbildning analyseras ifrån hur de konstrueras i exempelvis 'folkbildarminnen' samt i studiematerial och policydokument. Dessutom kan människans uppträdande "betraktas som situationsbundet och måste förstås i det sammanhang händelserna utspelar sig i" (Hartman 1999, s 141). För det tredje kan dessa aspekter fördjupas genom att lyfta fram de föreställningar, som bygger upp folkbildningens idé- och kunskapsvärld. I detta fall bildar bildningsfilosofierna en utgångspunkt. Deras betydelse synliggörs genom en analys av de språkspel som förekommer.¹⁰⁸ Tidigare forskning om olika folkbildningsideal utgör en del i underlaget för analys och omtolkning. Några centrala begrepp i en tänkt tolkningsbas ingår i följande modell (figur 3):

Bildningsfilosofi	Rationalitet	Demokratisyn	Kunskapsyn	Bildningsyn
Perennialism	Värderationalitet	Konservatism	Mekanistisk – patriarkal	Nyhumbanistisk
Essentialism	Instrumentell rationalitet	Parlamentarism	Mekanistisk – elitistisk	Medborgerlig bildning
Progressivism	Ansvarsrationalitet	Deltagardemokrati	Dialektisk – individualistisk	Självbildning
Rekonstruktivism	Kommunikativ rationalitet	Radikal demokrati	Dialektisk – relationistisk	Kritisk bildning

Figur 3: En möjlig tolkningsmodell för forskning om folkbildning utifrån innehållet i studiematerial, policydokument, organisationstidningar och andra texter.

Denna organisationsdidaktiskt motiverade tolkningsmodell utgår ifrån ett antal bildningsfilosofier. Vidare ses folkbildning som en organisationsvärld vars bildningssyner omformas till idealtyper. För att skilja olika bildningsideal åt används, dels föreställningar som hämtas från bildningsfilosofierna, dels det särhållande som olika rationaliteter bidrar med. Det medför att rationaliteterna framför allt fungerar som 'vattendelare' mellan olika bildningsideal. Denna åtskillnad förstärks genom olika sätt att se på demokrati och kunskap. I ett perennialistiskt och värderationellt synsätt betonas eviga sanningar utifrån moraliska och etiska föreställningar. På detta sätt ses verkligheten som given. Vidare skall människan bildas så att hon kan inta sin i förväg bestämda samhällsposition. Utifrån essentialismen anläggs ett instrumentellt förhållningssätt, där det ses som möjligt att via vetenskap nå fram till en sann kunskap. Enligt detta synsätt rangordnas människor utifrån den förmåga de är bärare av. Det sker en uppdelning mellan de som styr och de som blir styrda. En motkraft till detta synsätt utgör progressivismen, varigenom den enskilde individens ansvar betonas. Dessutom utgår kunskapandet ifrån de erfarenheter som varje individ är bärare av. Ledarskapet består i detta sammanhang av att koordinera deltagarnas studieinsatser. Slutligen framhålls i rekonstruktivismen en kommunikativ rationalitet och en radikal (deliberativ) demokrati, varvid ett kritiskt kunskapande sätts i fokus.¹⁰⁹

Epilog

”Bäste Kjell!

... [F]rågor som väcks när jag läser Din rapport är t ex: När inleddes utvecklingen mot att folkbildningen blir en institution? När jag 1960 kom till SLS:s [Svenska Landsbygdens Studieförbund] förbunds-expedition hade vi stor respekt för statliga förordningar, vi lade stor vikt vid studieplansproduktion (för att stödja och underlätta uppgiften som cirkelledare), vi hade direktkontakt med varje lokalavdelning, besked, uttalanden och rekommendationer som kom från förbundets ledning – i första hand dess studierektor – togs på stort allvar och respekterades nästan undantagslöst av de lokala medarbetarna. Jämför dagens situation och människors inställning till auktoriteter. Har denna förändring medfört att folkbildningsarbetet idag – ute i studie-cirklar och folkhögskolor – ger större frihet för deltagarna och därmed bättre förverkligar en del av folkbildningsarbetets egna ideal? Det är inte självklart eftersom vi samtidigt som vi styrde också hjälpte till att erbjuda användbara redskap. ... [D]et har samtidigt (det är min erfarenhet) funnits en ärlig strävan att främja mångfald – folkbildningsarbete ska inte vara propaganda utan ska bedrivas så att det finns rimliga möjligheter att göra jämförelser med andra idéer och lösningar än de som min egen rörelse förordar/kämpar för. ...

Hur ska man se på t ex studieförbundens uppdrag och ansvar? Studieförbunden tillkom för att höja bildningen inte minst bland medlemmar och funktionärer i de intresseorganisationer som stod bakom respektive studieförbund? Detta exemplifieras bl a genom de rikstäckande studiekampanjer som ofta med stor framgång genomfördes – ibland på initiativ av studieförbundet, ibland på initiativ av intresseorganisationerna och ibland på initiativ av något statsråd med extrapengar som lockbete. Hur hanterar man det dilemma som uppstår om deltagarna som kommer till studieförbundets verksamhet i liten eller ingen grad vill ägna sig åt frågor som kan stärka arbetet inom den aktuella intresseorganisationen? Kan nya deltagare ’vända upp och ned’ på studieförbundets ursprungliga uppgift? Vore det inte

då mest logiskt att detta studieförbund upplöstes och ersattes av en ny organisation som ärligt kan formulera ett nytt uppdrag? ...

... Din rapport [har] hos mig själv rört upp många tankar som landar i den inte helt positiva slutfrågan: Vad har jag egentligen gjort?!!

Med bästa hälsningar
Allan Sundqvist¹¹⁰

Noter

1. Frågan är hur natur (och samhälle) blir en kroppsliggjord kunskap, då det 'bara' är ord som kommer ur vår mun (Hoffmeyer 1984, s 9-15).
2. Många organisationer tar som sin uppgift att "legge till rette for samfunnsmessig utvikling" (Thuen & Vaage 1989, s 10). Detta gäller även delar av den verksamhet som folkbildning utgör. Med folkbildning menas i detta sammanhang den verksamhet som bedrivs av 10 studieförbund och cirka 150 folkhögskolor, vilka erhåller statligt ekonomiskt stöd.
3. "Övergången från medvetandefilosofi till språkfilosofi betyder ... att dualismen mellan tänkande och språk blir upphävd. ... det som inte kan uttryckas språkligt kan inte heller tänkas" (Israel 199, s 46).
4. Ett medlemskap i en organisation kommer även att påverka tänkandet (jfr Cherryholmes 1988, s 6).
5. "Some people speak with authority, while others listen as consumers, because power infiltrates language we inherit, the meanings of our words, utterance, and discourses, and the institutions and practices that shape their use" (Cherryholmes 1988, s 50). Ziehe (1989) framhåller betydelsen av annorlunda lärprocesser.
6. Kunskapssociologin behandlar vad som gäller som "'kunskap' i ett samhälle, oberoende av om denna 'kunskap' sist och slutligen äger giltighet eller ej (enligt vilka kriteriera det nu vara må). Och i samma mång som all mänsklig 'kunskap' utvecklas, vidarebefordras och bevaras i sociala situationer, måste kunskapssociologin söka att förstå de processer varigenom detta sker så att 'verkligheten' som-tas-för-given får en fast form... Vi hävdar med andra ord att *kunskapssociologin sysslar med analysen av den sociala konstruktionen av verkligheten*" (Berger & Luckmann 1979, s 12).
7. En utgångspunkt för organisationsdidaktiken, som den delar med kunskapssociologin, är att "[k]unskap fördelas socialt..." (Berger & Luckmann 1979, s 25). Organisationsdidaktiken berör även hur den dagliga verksamheten skapas och återskapas. Härigenom formas en social tröghet, som avser att förhindra alltför snabba förändringar av en verksamhet (se Dale 1989 och Gustavsson 1994, kapitel 7). Jämför Rigné (1989), McCarthy (1996) och Gergen (1999).
8. Diskurser byggs upp av begrepp och tankefigurer till olika språkspel. Dessa språkspel skiljer sig åt beroende på vilka bildningsideal som berörs.
9. En institution har som uppgift "att koordinera sociala aktiviteter" (Giddens 1997, s 24).

10. "Industrialism refererar här till de sociala relationer som ligger i den utbredda användningen av materiella energikällor och maskiner inom produktionsprocesserna" (Giddens 1997, s 24).
11. "The modern attitude is part of the Enlightenment tradition. It is concerned with rational control of our lives, beliefs, values, and aesthetic sensibilities" (Cherryhomes 1988, s 10). Dessutom driver vetenskap och industrialism fram förändrade produktionsförhållanden även inom jordbruket i Sverige. Att många svälter blir i slutet av 1800-talet en drivkraft.
12. Ofta byggs förenings- och folkrörelse verksamheten upp utifrån patriarkala föreställningar (jfr Sahlström 1998).
13. Även i vetenskapliga beskrivningar av folkbildning utvecklas olika språkspel beroende på om det är ekonomer, historiker eller pedagoger som studerar fenomenet.
14. Genom välfärdssamhällets framväxt sprids de ekonomiska resurserna till allt fler. Detta förhindrar en förändring av grundläggande maktstrukturer. Samtidigt blir samhällets maktstruktur allt svårare att genomskåda. Det nedför att etablerade orättvisor blir allt svårare att förändra.
15. Kunskapssociologin anknyter även till ett organisationsdidaktiskt synsätt. I båda fallen berörs hur olika föreställningar förväntas påverka människor, organisationer och samhället. Organisationsdidaktiken utgör en verksamhetsteori, vilken kan användas för att belysa folkbildning som handlingsarena.
16. Begreppet ideologi anknyter till diskursbegreppet. Detta innebär att båda begreppen pekar på konflikter i en verksamhet och hur dessa påverkas av existerande språkspel.
17. Även antidemokratiska handlingar är relaterade till demokrati även om de är kontraproduktiva. Dessutom påverkas även forskningen av föreställningar om demokrati. Folkbildning liksom forskning styrs av olika kunskapsintressen.
18. Sedan 1980-talet tenderar det ekonomiska stödet till folkbildning att minska framför allt på lokalkommunal nivå. Ett skäl till detta anses vara att allt färre av maktavarna har egna erfarenheter av folkbildning.
19. "Staten bör alltså inte gripa in och störa 'harmonin' eller det 'naturliga' systemet" (Ljungar 1999, s 41). Ett nyliberalt argument är att staten inte skall styra vad människor använder sina intjänade pengar till. Därför skall inte staten subventionera vuxnas lärande och kompetensutveckling. Detta ses som individens ansvar.
20. I begreppet folkbildning inkluderas även verksamheten i föreläsning-föreningar och folkbibliotek, men dessa delar blir i denna framställning sekundära.
21. En granskning av genomförd forskning berör vad forskare 'säger' om folkbildning. Det innebär att forskning antas påverka det vardagliga talet om folkbildning. Därför behöver det vardagliga talet om folkbildning problematiseras.

22. En vetenskaplig granskning av folkbildning sker traditionellt 'teori-löst'. Det medför att forskningen blir beskrivande istället för teori-förankrad. Vid forskning om folkbildning används olika teorier. Ex-empelvís hämtas inspiration från Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, George H Mead med flera.
23. Designmässigt kan olika förhållningssätt tillämpas. Ett exempel är tri-angulering, där olika ansatser kompletterar varandra. Exempelvis kan en kvantitativ ansats kompletteras med en kvalitativ. Dessutom före-kommer deduktiva liksom induktiva ansatser. I första fallet utgår forsk-ningen från en teori, som tillämpas i ett visst sammanhang. I det andra fallet byggs studien upp ifrån en teorifri grund. Grounded theory utgör ett exempel. Ett flertal studier är abduktiva, vilket utgör en självständig forskningsansats, som pendlar mellan deduktiva respektive induktiva aspekter.
24. Jämför Säfström & Östman 1999 och Hartman 1999, appendix. Dokumentanalyser kan utgå från olika vetenskapsteoretiska och metod-teoretiska utgångspunkter. Dessutom kan byggnader, lokaler och stu-diematerial analyseras som om de vore texter. Olika dokument bidrar till de kollektiva föreställningar som växer fram inom folkbildningens vardag, vilka i sin tur påverkar den socialisation som sker.
25. Det finns kontakter mellan Sverige och den ryska staden Novgorod (Nyköping) ända tillbaka till vikingatid.
26. Dewey's demokratiidéer och undervisningsmetoder ligger till grund för ungdoms- och studieverksamhet utanför skolan. Ett exempel utgör ungdomsorganisationen Riksförbundet Sveriges 4H (Sandholm 1956, s 16 och Dewey 1999).
27. Genom sociomaterien överskrids dualismen mellan form och innehåll, då formen bildar innehåll och innehållet blir form, genom att ideologin materialiseras i tingen. Detta utgör en form av social konstruktivism. Dessutom påverkas studierna av deltagarnas föreställningar av boken som sociomateria. Ses boken som ett hinder eller som en möjlighet för att skapa ett studieintresse? Jämför Gatenheim 1977.
28. Se Tegern 1994. Jämförande studier kan göras av i vardagen förank-rade huskurer och vetenskapligt-medicinska föreställningar, vilka be-rör hur olika 'folksjukdomar' behandlas. Detta utgör ett studieområde inom folkbildning.
29. Att undervisningsmetoder uppfattas som värdeneutrala antyds i Eriks-son & Stråhlman 1992.
30. Det forskas mer kring studieförbunden och studiecirkelverksamheten än kring folkhögskolan eller folkbiblioteken. Jämför Liedman 1977 och Sundgren 1998.
31. En studiecirkel i engelska eller ett annat språk styrs oftare av handledaren än till exempel en studiecirkel som handlar om någon samhällsaktuell fråga. Det finns ofta en dold normativitet i studiearbetets innehåll.

32. Det stora antal studiecirkel som genomförts bland jägare och blivande jägare har en uttalad ambition att påverka deltagarna i en riktning, som ligger i linje med de ideologiska föreställningar som besjälar jägarförbunden.
33. Det finns skäl att anta, att olika bildningsfilosofier leder till olika slutsatser ifråga om val av studiemetoder.
34. Ett övergripande syfte med projektet *Folkbildarminnen* "är att studera folkbildningens roll i samhällsförändringen. ... Fokus kommer att ligga på folkbildningens bidrag till det moderna Sveriges framväxt" (Folkbildarminnen 1997, s 4).
35. "Projektet syftar alltså dels till att så utförligt som möjligt dokumentera folkbildningsverksamhet under tidsskedet 1930-1970, dels att ställa materialet i relation till det moderna samhällets framväxt, studera folkbildningens bidrag eller motstånd till den pågående samhällsomvandlingen under den tiden" (Folkbildarminnen 1997, s 1).
36. Inom folkbildningen avsätts varje år både arbetstid och ekonomiska resurser för att informera om verksamheten. Det sker genom annonser, flygblad, verksamhetsprogram, hemsidor etc. Ett syfte är att rekrytera deltagare, ett annat att legitimera verksamheten. Dessutom ingår folkbildning som en kraft inom ramen för kampanjen ett livslångt lärande.
37. Dale (1999, s 19) menar att begreppet aktivitet pekar på en övergripande aspekt i den verksamhetsteori, som organisationsdidaktiken utgör. Handling blir händelser inom ramen för en aktivitet. Aktiviteter i folkbildning blir att studera, planlägga, utveckla en begreppsapparat etc. En handling är att läsa en dikt, granska kurs- och studieplaners innehåll, analysera vilka olika språkbruk som används i studierna etc.
38. Den beskrivning av folkbildning som förekommer i nationalencyklopedin är långt ifrån invändningsfri. Den tycks främst vilja skapa konsensus kring folkbildningens idé och uppgift. En närmare granskning görs inte i detta arbete.
39. Folkbildningsrådet är en sammanslutning av representanter för studieförbund och folkhögskolor. I rådets uppgifter ingår bland annat att ta initiativ till en granskning av folkbildning genom utredningar och inspirera till forskning. Dessutom ordnar rådet konferenser där forskningsresultat sprids. Idag finns dessutom en förening för folkbildningsforskning, som aktivt försöker intressera forskare i olika vetenskapliga discipliner. Samma uppgifter åligger Mimer, som är ett nationellt program för folkbildningsforskning. Detta organ är institutionellt knutet till Linköpings universitet.
40. Föreståndaren för Föreningen Stockholms arbetarinstitut Anton Nyström anlägger en sociologisk och positivistisk syn på folkbildning. Han hämtar impulser från den franske sociologen Comte, som menar att samhällsvetenskapen bör sträva efter att blir en lika exakt vetenskap som naturvetenskapen. Detta synsätt påverkar Nyströms syn på folkbildning (Andersson 1980).

41. För lundafilosofen Hans Larsson finns ingen motsats mellan fackkunskaper och allmänbildning. Enligt honom kan fackstudier, om de drivs tillräckligt långt, övergå till att bli allmänbildning (Gustavsson 1991 och 1992).
42. I Nationalencyklopedin (1991, s 461) ses Kants upplysningsfilosofi samt romantikerna Herder och Goethe som idégivare till folkbildning. Dessutom sker en anknytning till Fichte och Pestalozzi när det gäller pedagogiska tillämpningar. Som inspiratörer på svensk botten under 1830-talet nämns författaren och samhällsdebattören Erik Gustav Geijer, biskopen C A Agardh, Fredrika Bremer med flera. Under andra halvan av 1800-talet och första halvan av 1900-talet tillkommer bland flera Anton Nyström, Oscar Olsson, Viktor Rydberg, Hans Larsson, Ellen Key och Richard Sandler.
43. Se Brante och Fasth 1982, s 44. Begreppet idealtyp förankras hos den tyske sociologen Max Weber.
44. "Individens uppfattning om sin egen vardagsverklighet är ofta en helt annan än den som finns i en strukturell förklaring av vardagsverkligheten. Till varje vardagsverklighet kan flera olika strukturella förklaringar ges. Individens kunskap om vardagsverkligheten skiljer sig mycket från den vetenskapliga kunskapen om olika vardagsverkligheter. I de flesta vardagsverkligheter är jorden platt och solen går upp och ner" (Ahrne 1981, s 40).
45. "Nationalism ... handlade inte bara om delaktighet i staten utan också om kulturell identitet" (Ljunggren 1999, s 80).
46. Jämför Ljunggren 1999. Om matematik ses som en formalbildning för intellektet intar gymnastik samma position när det gäller kroppen. På så sätt befästs en dualism mellan själ och kropp, ande och materia.
47. Jämför Asplund (1979) och hans resonemang om tankefigurer
48. Kapitalismen baseras enligt konservatismen på "en individualism som å ena sidan är nödvändig för modern disciplin i arbetsliv och ekonomiska angelägenheter... Tygellösheten i privatliv och individuell smak måste däremot motverkas av förkapitalistiska värden som bör vårdas och spridas av skolfolk, präster och intellektuella" (Liedman 1998, s 448).
49. Predikstolen förs in i församlingslokalen och Folkets hus och blir en sociomateria som uttrycker makt.
50. Se Berger & Luckmann 1979 och Liedman 1977. Hänvisningen till 'fasta kunskaper' återkommer i flera kunskapsteoretiska traditioner. Perennialismen urskiljer sig från andra bildningsfilosofier genom att betona kulturarvet så kraftigt.
51. "Tekniken är nyttig: det ligger i själva dess nutida begrepp. Tekniken är nämligen verktyget med vars hjälp ett önskvärt tillstånd skall uppnås eller en värdefull produkt skapas" (Liedman 1998, s 376).

52. "Med 'naturvetenskap' menas då vanligtvis den klassiska newtonska mekaniken... Dess metoder är föga tillämpbara inom samhällsvetenskapen. Inom den transaktionistiska naturvetenskapen däremot finns det ansatser och metodologiska regler som är av stor betydelse för samhällsvetenskapens metodologi" (Israel 1999, s 72).
53. I folkbildning ingår ett kroppskulturellt perspektiv. Det handlar exempelvis om att arbetet inte skall leda till förslitningsskador och att kroppens fysiska status bibehålls. I LO-borgen, på Norra Bantorget i Stockholm finns en målning som illustrerar detta synsätt (se Löfgren 1999, s 10). I ABF arrangeras dessutom husmodersgymnastik, olika folkhögskolor har idrott och frisksport på sitt studieprogram etc.
54. Nyliberalism är en "nutida ideologi som konsekvent söker anlägga den ekonomiska liberalismens perspektiv på alla livs- och samhällsområden" (Liedman 1998, s 592). Jämför en artikel om Studieförbundets avdelning i Stockholm, vari friskolan ses som en "sidoverksamhet som stärker" (Studieförbundet studiecirkeln nr 5/02, s 16).
55. "Samhället bestod alltså av en mängd särpräglade varelser, och det viktigaste var att alla dessa individer fritt fick utveckla sin egenart" (Liedman 1998, s 180).
56. Filosofiskt förekommer inom progressivismen även anknytningar till Rousseau och Kant, vilka båda anför att människan utvecklar sitt kunnande genom att vara aktiv och handlande.
57. Anhängare av en progressivistisk folkbildning tycks negligera betydelsen av olika ämnesstrukturer, det vill säga att olika studieämnen bygger på olika logik. Exempelvis blir handledarens styrning mer markerad i en studiecirkel i engelska än i en studiecirkel om att odla potatis. I det senare fallet kommer deltagarnas egna erfarenheter oftare in i bilden. En kvalificering av folkbildning kan därför ske genom att skilja mellan allmändidaktik och ämnesdidaktik.
58. Cherryholmes (1988) gör en åtskillnad mellan vulgarpragmatism (en pragmatism som dominerar i samhället) och kritisk pragmatism. Det är den sistnämnda aspekten som är giltig här, det vill säga kritiskt reflekterade handlingar.
59. Delar av studieverksamheten avser att bevara en existerande samhällsordning medan andra förhållningssätt leder till förändringar. Detta påverkar synen på lärandet, vilket kan variera mellan att se lärandet som en anpassning till det existerande eller att skapa en kritiskt grundad dialog. Genom en sedimentering av organisationen uppfattas den som given. Detta synsätt ifrågasätts om folkbildning ses som en social konstruktion, det vill säga att organisationen finns där genom sina medlemmar. Jämför Berger & Luckmann (1979), Gergen (1999) och Barlebo Wenneberg (2001).
60. Idealtyper är renodlingar och 'utsnitt' av verkligheten, vilka används av forskare för att beskriva folkbildning. Även i det vardagliga samtalet

formas idealtyper för att tydliggöra vad vi menar; vi 'förenklar'. En jämförelse kan göras mellan orienteringskartan och terrängen. Det skulle inte vara någon 'sport' om kartan och terrängen vore identiska. På motsvarande sätt blir forskning om folkbildning en 'orientering' om dess vardagliga betydelse (se Brante & Fasth 1982, s 44).

61. "En diskurs är en teoretiskt baserad tankegång, reglerad och inspirerad av maktförhållanden och således delvis socialt och ekonomiskt bestämd. Den anger ramar för tänkande och kunskapsutveckling under en viss period. Diskursen möjliggör och ordnar utsagor, ger dessa en enhetlig form. Dessa diskurser existerar bortom de enskilda subjekten" (Alvesson 1991, s 69). Utifrån social epistemologi hävdas "att den kognitiva processen är beroende av sociala förhållanden" (Hallberg 1988, s 69). Härigenom blir social ordning en konsekvens av sociokulturella processer (jfr Säljö 1992).
62. En handling kan innebära, att avsiktligt åstadkomma eller förhindra en förändring (jfr Israel 1999, s 27). Samtidigt kontrolleras deltagarna, vilket kan ske genom att oförenliga erfarenheter inom institutionen 'glöms bort'. Däremot lagras det som stödjer dominerande erfarenheter i det 'kollektiva minnet' (jfr Douglas 1987). Vunna forskningsrön kan oavsett ämnesdisciplin omtolkas och analyseras utifrån kunskaps-sociologisk och organisationsdidaktisk teori.
63. Jämför beskrivningarna i "Cirkelsamhället" (SOU 1996:47)
64. "Institutioner överlever genom att utnyttja alla tänkbara sätt att förstärka sig själva, och klassifikationerna ändras när den sociala organisationen kräver det" (Hallberg 1988, s 70).
65. En 'lek med ord' är meningsfull, då verkligheten framträder på ett sätt som är beroende av de innebörder olika begrepp blir bärare av. Detta innebär en kritik av en positivistisk språkfilosofi, där kunskap ses som en avspegling av världen (jfr Israel 1999).
66. Ofta är konflikter dolda som när en verksamhet tas för given, men de kan friläggas och lyftas fram. Konflikter erbjuder "bra tillfällen att studera normsystem, rivaliserande strategier för att upprätta hegemoni genom tolkningsföreträde eller på annat sätt" (Brante & Elzinga 1988, s 66).
67. "Diskurs används för att lyfta fram att det finns regler som konstituerar och styr vad som sägs och skrivs vid en viss tid, i en viss kontext. Ett sätt att precisera, att det är dessa omedvetna eller mer eller mindre medvetna regler det handlar om, är med begreppet språkspel ... Att behärska ett språkspel innebär att man i ord och handling visar att man tillägnat sig de oskrivna regler, normer som delas av en viss grupp eller kultur" (Hjälmeskog 1999, s 312).
68. "Vi måste ... förstå socialisationen som relationen mellan de praktiker genom vilka individen *anpassas* till en social gemenskap respektive utvecklas som självständig person, s k *individuation*" (Allvin 1997, s 104–105). Jämför Berger & Luckman 1979.

69. "Att behärska ett språk betyder alltså att vi handlar enligt reglerna utan att behöva vara medveten om det och utan att kunna ange innehållet i en regel" (Israel 1992, s 130). Jämför Israel 1992, s 70–71.
70. Genom att statliga förordningar uppfattas som värdeneutrala texter blandas *är* respektive *bör*. Därmed blir *bör* liktydigt med det som existerar. I en jämförelse mellan *är* och *bör* framträder de värden som dominerar (se Brante 1988, s 6–7).
71. Språket kan användas instrumentellt, strategiskt för att förvränga ett budskap, men även kommunikativt, varvid dialog och ömsesidighet eftersträvas (jfr Cherryholmes 1988 och Israel 1992).
72. "Det är t o m så att föreningslivet både i statliga och kommunala utredningar tilldelas nästan alla positiva kriterier som kan upplettas" (Blomdahl 1990, s 183). En kritisk granskning kan ske genom att belysa vilka språkspel och tankefigurer som ingår i olika bildningsfilosofiska diskurser. Vidare: "Critical Theory ... is sufficiently open, broad and self-questioning both to address issues spawned by social and economic change and to accommodate the contributions of other strands of critical thoughts" (Alvesson & Willmott 1996, s 4–5).
73. "Bildbarhet är ... en 'relationskategori' eller 'bestämning av ett förhållningssätt'" (Uljen 1998, s 92).
74. "Vad reglerar urvalet av stoff och problem? ... Tydligt det som endera är intressant i sig självt eller nyttigt för något annat" (Halldén 1980, s 13).
75. Att Folkbildningsrådet finns i 'myndighets ställe' gör inte så stor skillnad, då rådet i stort omfattas av samma administrativa logik som statliga myndigheter. Detta antagande behöver beforskas ytterligare.
76. De kategorier som ingår i modellen hämtas från Brameld 1950 och 1956 samt beträffande bildningsideal från Gustavsson 1991. Begreppet språkspel hämtas ursprungligen från Wittgenstein, men utgår här ifrån Israel 1999. Det organisationsdidaktiska kunskapsintresset, som bildar en utgångspunkt för modellen, anknyter till Dale 1999.
77. Eder talar om olika ramkategorier: "Ramkategorier (*frames*) är stabila mönster av att erfara och varsebli händelser i världen som strukturerar den sociala verkligheten. ... Vi använder och tillämpar ramkategorier för att sortera världen och därmed begränsa det oupphörliga flödet av händelser till ett begränsat antal betydelsefulla" (Eder 1999, s 250).
78. Metodologiskt kan rön från folkbildningsforskning omtolkas. Det innebär att olika bildningsfilosofier tillförs aspekter som hämtas från forskning och folkbildning (se Englund 1995, s 49–69 och Stensmo 1994, kapitel 10).
79. Ideologiska konflikter handlar om skilda uppfattningar ifråga om människosyn, kunskapssyn, samhällssyn, natursyn samt skilda moraliska och etiska föreställningar. Därför skapas *folkbildningens vardag* genom olika val.
80. Genom att beskriva bildningsfilosofierna som idealtyper sker renodlingar som förtydligar skillnaden mellan riktningarna. Det är dessutom genom

en (om)tolkning av forskning om folkbildning som olika bildningsdiskurser framträder.

81. Organisationsdidaktiskt berör Hur-frågan använda studiemetoder, men även metoder för att planera och utvärdera verksamheten. Vad-frågan berör innehållet i verksamheten och faktorer som påverkar detta val.
82. Folkbildning bygger på en organisationsdidaktisk verksamhetsteori, vilken fokuserar de aktiviteter och handlingar som förekommer i en organiserad verksamhet. "Grunnelementen i en organisasjon er aktiviteter med funksjonsbestemte handlinger som er utført av medlemmerne" (Dale 1999, s 18).
83. Även om en verksamhet analytiskt framträder som strukturerad innebär inte detta, att olika 'nivåer' kan ses som fristående från varandra. Istället är de didaktiskt och dialektiskt relaterade till varandra.
84. Jämför Habermas 1994. I denna rapport beskrivs fyra former av rationalitet (se Gustavsson 1994, s 39–43).
85. "Filosofen håller stånd mot världen, sociologen bekämpar det illusoriska i det som vi försöker hålla upp mot världen, två synsätt som ligger bortom den rena empirismen och den rena utopismen och som på så sätt kompletterar varandra" (Klaus Eder i Carleheden 1996, s 25). För pedagogen handlar det om att framhålla meningsbildningens betydelse.
86. Det "rör föreställningen om att individen är utrustad med fasta och tämligen invarianta egenskaper och en lika oföränderlig struktur. Man talar exempelvis om medfödda drivkrafter som behov, instinkt och så vidare. ... Det frammanar tanken om människans i grunden oföränderliga natur. Det är denna som måste tas hänsyn till när samhället och de sociala förhållandena skall utformas" (Israel 1999, s 96–97).
87. Att vara medveten uppfattas ofta som en kognitiv förmåga, men enligt Merleau-Ponty utgår medvetandet från kroppen (se Allvin 1997, s 113). På en annan nivå ersätts medvetenhetsfilosofin av språkfilosofin, vilket berör detta arbete.
88. Teori uppfattas ibland som falskt medvetande, det vill säga något som ligger i vägen för praktiken. Enligt en alternativ uppfattning är teori detsamma som ett systematiskt tänkande (jämför Dewey 1999, s 318).
89. Organisationsdidaktiskt sätts i ansvarsrationaliteten fokus på följande aspekter: "Interest is focused on interpretation and understanding of meaning and " when succesful " in the construction of a shared understanding of the situation, the task, the intentions, the activities, and the practical, theoretical as well as the ethical reasons and justifications" (Handal, Lauvås & Lycke 1990, s 325).
90. Didaktiskt inrymmer en kommunikativ och kritisk rationalitet följande aspekter: "[T]he emphasis is on emancipation through revaluation and scrutiny of the conditions which underlie and determine understanding and action. ... Under critical rationality, the discourses never ends" (Handal, Lauvås & Lycke 1990, s 325).

91. Ett relationistiskt förhållande baseras på social responsivitet (jfr Asplund 1987 och Israel 1999).
92. Ibland uppstår ett handlingstväng, där deltagarna tvingas underordna sig ledningen (jfr Dale 1999, s 95–96).
93. "Det som blir medvetet 'tränger undan' allt annat, som därigenom blir 'omedvetet'. Det omedvetna kan därmed sägas karakteriseras av allt det medvetna *inte* karakteriseras av. ... Språksättandet kommer därmed inte bara att användas för att synliggöra vissa saker utan även för att *osynliggöra* andra" (Allvin 1997, s 113, not 17).
94. Hur sociomateria påverkar belyses av Østerberg (1989). "Han ser materielen som kommunikativa element i en ständigt pågående dialog. Denna ställer krav på oss och påverkar våra liv" (Hartman 1999, s 145).
95. En boks struktur väcker föreställningar om vad det innebär att läsa. Det medför att såväl form som innehåll går i dialog med oss. Dessutom påverkar sociomaterien innehållet i en kommunikativ rationalitet – och oss.
96. "Feminister har hanterat dessa frågor genom att skapa ett särskilt begrepp – *genus* – för att fånga upp just de sociala och samhälleliga aspekterna av kön" (Wendt Höjer & Åse 1999, s 18, Arrhenius 1999).
97. Kroppen är alltid fysiskt närvarande samtidigt som vår upplevelse av denna förblir omedveten när det gäller handlingar som blivit internaliserade. Ett skäl till detta är att vår medvetenhet fokuseras på det vi gör och det som är ovant. Detta synsätt leder till att kroppen blir en aktiv part i all folkbildning och inte enbart i den som arrangeras av idrottsrörelsens folkhögskolor och studieförbund (SISU).
98. Olika diskurser tycks dominera under olika historiska skeden. Didaktiska val görs möjliga genom att det finns olika innehåll som grund för lärandet. I en studiecirkel kan texter på engelska väljas, som speglar livet i en engelsk överklass eller texter som belyser miljökonflikter på en arbetsplats. Vilka texter som väljs är knutet till olika bildningsideal.
99. Den forskningsprocess som eftersträvas är abduktiv. Ett sådant metodologiskt perspektiv utvecklas genom en pendling mellan deduktiva (bildningsfilosofier) och induktiva aspekter (tankefigurer och språkspel). Resultatet blir ett tredje, nämligen abduktivt formade diskurser.
100. Då det saknas en alternativ dokumentering är det svårt att tolka hållristningarnas innebörd.
101. En omtolkning kan ske utifrån pragmatismen, vilket är en filosofi som ligger till grund för Dewey's syn på pedagogiska frågor. Under beteckningen neopragmatism ingår delar av hans tänkande i rekonstruktivistisk bildningsfilosofi.
102. Ibland framhålls att folkbildande verksamhet är speciellt demokratisk. En läsning av Dewey (1999) visar att hans idéer kring demokrati kan anknytas till folkbildning. Att kunskapandet baseras på deltagarnas erfarenheter är ett argument som används för att legitimera folkbildningens särart, vilket utgör ytterligare en myt.

103. Texter av Dewey, Freire och Habermas berör frågor om demokrati och kunskapsbildning, vilka anknyter till föreställningar som finns hos svenska folkbildare. Detta gör inte deras texter mindre intressanta.
104. "Why Critical Theory? Because it is interdisciplinary and not doctrinaire; and because it has been wrestling for decades with issues concerning ... such as the mindless equation of scientific development with social progress, the destructive effects of consumerism and commercialization, and the tendency of the modern state to equate policies (e g deregulation) intended to enhance and/or legitimize capitalist accumulation with the development of a more civilized, caring and just society" (Alvesson & Willmott 1996, s 2).
105. I en diskursanalys belyses olika tankefigurer. Dessa skapar olika språkspel, som leder till olika bildningsideal. Bildningsidealen anknyter i sin tur till olika bildningsfilosofier. Diskursanalysen belyser socialisationens innehåll, vilket leder till didaktiska konsekvenser (jfr Eder 1999, s 251).
106. Kunskapssociologiskt belyses relationen mellan hur människor organiserar sitt liv samt hur de tänker och samtalar (se Gustavsson 1994, s 17). Det blir även betydelsefullt vilka ideologier och diskurser som legitimerar verksamheten och dess betydelse som social konstruktion.
107. En organisation bygger på ideologiska föreställningar, som påverkar hur organiseringen av verksamheten sker och vad deltagarna förväntas lära sig utifrån vad som beskrivs i verksamhets- samt kurs- och studieplaner.
108. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att det finns olika "språkspel: poetiska, religiösa, filosofiska, psykologiska, sociologiska, biologiska, kemiska, bara för att nämna några" (Israel 1999, s 19).
109. Denna summering visar på att folkbildning utgör en mångdimensionell institution, som påverkar deltagarna på i förväg obestämbara sätt. Se även den avslutande epilogen på nästa sida.
110. Epilogen utgör ett utdrag från ett längre brev, som kommenterar en preliminär version av denna rapport. Skribenten, Allan Sundqvist, har under en stor del av sitt liv varit engagerad i olika folkrörelser och folkbildningsuppdrag. Han har verkat såväl ideellt som professionellt, bland annat som studierektor i Studieförbundet Vuxenskolan (SV, tidigare benämnt SLS – Svenska landsbygdens studieförbund). Under en lång rad av år har han intresserat sig för forskning om folkbildning. Hans brev vittnar om en djup insikt och ett djupt känt patos för folkbildningens idé- och kunskapsvärld.

Referenser

- Ahrne, Göran (1981): *Vardagsverklighet*. Göteborg: Korpen.
- Allvin, Michael (1997): *Det individualiserade arbetet. Om modernitetens skilda praktiker*. Eslöv: Symposium.
- Alvesson, Mats (1991): *Kommunikation, makt och organisation. Kritiska tolkningar av ett informationsmöte i ett företag*. Stockholm: Norstedts Ekonomi.
- Alvesson, Mats & Willmott, Hugh (1996): *Making Sense of Management. A Critical Introduction*. London: Sage.
- Ambjörnsson, Ronny (1998): *Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlssons.
- Andersson, Bo (1980): *Folkbildning i perspektiv. Studieförbunden 1870–2000*. Stockholm: LTs förlag.
- Andersson, Sten med flera (1985): *Mellan människor och ting*. Göteborg: Korpen.
- Arrhenius, Sara (1999): *En riktig kvinna. Om biologism och könsskillnad*. Stockholm: Atlas.
- Arvidson, Lars (1985): *Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Arvidson, Lars (1997): *Kunskap för demokrati: Praxis i förändring*. I Lars Arvidson, Kjell Rubenson & Jorun M Stenøien, red: *Kunskap og demokrati i bevegelse. Kunnskapsbehov og kunnskapssøken for påvirkning og forandring. Teoretiske utgangspunkt*, s 29–53. Trondheim: Norsk Voksenpedagogiske forskningsinstitut.
- Asplund, Johan (1979): *Teorier om framtiden*. Stockholm: Liber.
- Asplund, Johan (1987): *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Barlebo Wenneberg, Søren (2001): *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

- Beck, Ulrich (1998): *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar*. Göteborg: Daidalos.
- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1979): *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergstedt, Bosse & Larsson, Staffan, red (1995): *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: Mimer.
- Bjurwill, Christer (1998): *Reflektionens praktik. Ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomdahl, Ulf (1990): *Folkrörelserna och folket – med utblick mot framtiden*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Brante, Thomas & Fasth, Eva (1982): *Termer i sociologi. Innebörd och sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Brante, Thomas (1988): Moralfilosofins elände om den moderna moraldiskursens metafysiska antaganden och ideologiska slutsatser. *VEST. Tidskrift för vetenskapsstudier* nr 5–6, s 3–31.
- Brante, Thomas & Elzinga, Aant (1988): Kontroversstudier. Förslag till forskningsprogram. *VEST. Tidskrift för vetenskapsstudier* nr 5–6, s 52–58.
- Brameld, Theodor (1950): *Patterns of Educational Philosophy*. New York: World Book Company.
- Brameld, Theodor (1956): *Towards a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: The Dryden Press.
- Carleheden, Mikael (1996): *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.
- Cherryholmes, Cleo H (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. London: Teachers College Press.
- Dale, Erling Lars (1989): *Pædagogisk profesjonalitet. Om pædagogikens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Douglas, Mary (1987): *How Institutions Think*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Eder, Klaus (1999): *Natur och samhälle. Om det praktiska förnuftets evolution*. Göteborg: Daidalos.
- Eneroth, Bo (1988): *Behovsanalys i socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Englund, Tomas (1995): På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Gunnar Berg, Tomas Englund, & Sverker Lindblad, red: *Kunskap Organisation Demokrati*, s 49–70. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1997): Om meningsskapandets möjligheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2).
- Englund, Tomas (1999): Inledning. I John Dewey: *Demokrati och utbildning*, s 11–32. Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, Lisbeth (1998): *Folkhögskolan som mångkulturell mötesplats*. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Eriksson, Sten & Stråhlman, Owe (1992): SISU pigg 5-åring. I Göran Patriksson, red: Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning. *Svebis årsbok 1992*, s 121–146. Lund: Svenska föreningen för beteendevetenskaplig idrottsforskning.
- Ferry, Luc (1997): *Den nya ekologiska ordningen*. Göteborg: Daidalos.
- Folkbildarminen (1997): *Projektplan*. Linköping/Stockholm: Mimer, Linköpings universitet, Föreningen för folkbildningsforskning.
- Fornäs, Johan (1989): Förord. I Thomas Ziehe: *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*, s 7–13. Stockholm; Stehag: Symposion.
- Fritzell, Christer (1989): Styrning och rationalitet på skolområdet. *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt*, 16(1), s 20–34.
- Furumark, Erik (1989): Det ideologiska. *Häften för Kritiska Studier*, nr 4/89.
- Gatenheim, Erik (1977): *Studiecirkeln 75 år. Boken åter i centrum*. Stockholm: Sober.
- Gergen, Kenneth J (1999): *An Invitation to Social Construction*. Londong: Sage.
- Giddens, Anthony (1997): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, Bernt (1991): *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (1992): *Folkbildningens idéhistoria*. Stockholm: Arbetarnas bildningsförbund, Bildningsförlaget.
- Gustavsson, Bernt (1995): Att tänka om folkbildningsidén. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 59–81. Linköping: Mimer.

- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Kjell (1989): *Folkbildning i omvandling. En pedagogisk idédiskussion*. Örebro: Högskolan i Örebro.
- Gustavsson, Kjell (1993): *Eleven, hälsan och skolan. En skiss till ett hälsopedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Gustavsson, Kjell (1994): *Vad är idrottandets mening? En kunskapssociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Gustavsson, Kjell (1999): Perspektiv på ämnet Idrott och hälsa. I Göran Patriksson, red: *Aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning. Svebis årsbok 1999*, s 29–64. Lund: Svenska föreningen för beteendevetenskaplig idrottsforskning.
- Gustavsson, Kjell (2001): Perspektiv på genus, idrott och folkbildning. I Karin Nordberg & Kerstin Rydbeck, red: *Folkbildning och genus – det glömda perspektivet*, s 119–152. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, Mimer.
- Habermas, Jürgen (1994): *Samhällsvetenskapernas logik*. Göteborg: Daidalos.
- Hallberg, Margareta (1988): Recensioner. *VEST. Tidskrift för vetenskapsstudier* nr 5–6, s 68–72.
- Halldén, Sören (1980): *Nyfikenhetens redskap. En bok om kritiskt tänkande inom vetenskapen och utanför*. Lund: Studentlitteratur.
- Handal, Gunnar, Lauvås, Per & Lycke, Kirsten (1990): The Concept of Rationality in Academic Teaching. *European Journal of Education*, 25(3).
- Hartman, Per (1999): *Att mötas i studier – en studie av vuxenstuderande i folkhögskola och studieförbund*. Linköping: Linköpings universitet, Vuxenutbildarcentrum.
- Hjälmeskog, Karin (1999): Feminism, pragmatism och utbildning. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*, s 305–324. Lund: Studentlitteratur.
- Hoffmeyer, Jesper (1984): *Naturen i hovedet. Om biologisk videnskap*. Viborg: Rosinante.
- Israel, Joachim (1992): *Språk och kunskap*. Göteborg: Daidalos.

- Israel, Joachim (1999): *Handling och samspel. Ett socialpsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannisson, Karin (1997): *Kroppens tunna skal*. Stockholm: Norstedts.
- Johansson, Inge (1985): *För folket genom folket. Om idéer och utvecklingslinjer i studieförbundens verksamhet*. Stockholm: Liber.
- Korsgaard, Ove (1997): *Kampen om lyset. Dansk voxenoplysning gennem 500 år*. Århus: Gyldendal.
- Larsson, Staffan (1999): Studiecirkeldemokrati. I Erik Amnå, red: *Civilsamhället*, s 243–280. SOU 1999:84.
- Liedman, Sven-Eric (1977): *Motsatsernas spel. Friedrich Engels' filosofi och 1800-talets vetenskap. Volym 2*. Lund: Cavefors.
- Liedman, Sven-Eric (1998): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers förlag AB.
- Lindgren, Lena (1996): *Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildning*. Stockholm: Carlssons.
- Ljungar, Erik (1999): Gunnar Myrdals relevans för dagens sociologi: Värdeprenisser och kumulativ kausalitet. *Sociologisk forskning*, nr 3/99, s 37–67.
- Ljunggren, Jens (1999): *Kroppens bildning. Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914*. Eslöv: Symposion.
- Löfgren, Mikael (1999): *jobb. Försök att få syn på arbetsordningen*. Stockholm: Atlas.
- Løvlie, Lars (1999): Utbildningsreformens paradoxer. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 245–362. Lund: Studentlitteratur.
- McCarthy, E Doyle (1996): *Knowledge as Culture. The New Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Melucci, Alberto (1992): *Nomader i nuet. Sociala rörelser och individuella behov i dagens samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Nationalencyklopedin* (1991). Stockholm: Bra Böcker.
- Nordberg, Karin (1995): Aschberg som folkbildare. Om ett begrepp och dess komplikationer. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 9–34. Linköping: Mimer.
- Nordberg, Karin (1998): *Folkhemmets röst. Radion som folkbildare 1925–1950*. Eslöv: Symposion.
- Onsér-Franzén, Jill (1998): *Folkbildaren. En ny intellektuell*. Mölndal: HumTek HB.
- Orban, Pal (1996): Demokratiskt ledarskap. En institutionell analys. *Sociologisk forskning*, nr 4/96, s 36–56.

- Osman, Ali (1999): *The "Strangers" Among us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Perneman, Jan-Erik (1977): *Medvetenhet genom utbildning. Ett försök att utifrån Paolo Freires perspektiv forma ett ledarutbildningsprogram och beskriva utfallet i termer av kvalitativa skillnader*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reeder, Jürgen (1990): *Begär och etik. Om kön och kärlek i den falloctriska ordningen*. Stockholm; Stehag: Symposium.
- Rigné, Eva-Marie (1989): Kunskaps- och vetenskapssociologi. I Per Månson, red: *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*, s165–194. Stockholm/Lund: Symposium.
- Rubenson, Kjell (1995): Vad är folkbildning? Några jämförande funderingar om folkbildningsbegreppet. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 97–114. Linköping: Mimer.
- Sandholm, Olof (1956): *Amerikansk lantungsverksamhet. Något om Jordbrukare-Ungdomens Förbunds (JUF) motsvarigheter i USA*. Stockholm: Varia.
- Sahlström, Olle (1998): *Den röde patriarken. En essä om arbetarrörelsens auktoritära tradition*. Uddevalla: Atlas.
- Sjösten, Nils-Åke (1995): Hitler som folkbildare. Tankar kring ett folkbildningsbegrepp. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 167–176. Linköping: Mimer.
- SOU (1996:122). *Kunskapssyn och samhällsnytta i hantverkarcirklar och hantverksutövande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1996:47). *Cirkelsamhället. Studiecirkels betydelser för individ och lokalsamhälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stensmo, Christer (1994): *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Studiefrämjandet (2002): Stockholm startar friskola. *Studiecirkeln. Tidskrift för Studiefrämjandet*, nr 5/02, s 11.
- Sundgren, Gunnar (1997): *Studiecirkeln och det aktiva medborgarskapet*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Sundgren, Gunnar (1998): *Folkbildningsforskning. En kunskapsöversikt. Del 1*. Stockholm och Linköping: Folkbildningsrådet/Mimer.

- Szybeck, Piotr (1993): *NO-didaktiken. Konstruktivismen och kunskapssociologin*. Häftet för didaktiska studier, 41/42. Stockholm: Didaktikcentrum, Högskolan för lärarutbildning.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif red. (1999): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (1992): Kontext och mänskligt samspel. Ett socio-kulturellt perspektiv på lärandet. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1(2), s 21–36.
- Taylor, Charles (1999): *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Tegern, Lisbeth (1994): *Frisk och sjuk. Vardagliga föreställningar om hälsan och dess motsatser*. Linköping: Linköpings universitet, Tema Hälsa.
- Tengström, Emin (1998): *Hur förändras våra livsvillkor? En kritisk betraktelse av K-samhället, IT-samhället och kunskaps-samhället*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Thuen, Harald & Vaage, Sveinung, red (1989): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thörn, Håkan (1997): *Modernitet, sociologi och sociala rörelser*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Uljens, Michael (1997): Introduktion. I Michael Uljens, red: *Didaktik*, s 9–14. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (1998): *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia (1999): *Politikens paradoxer. En introduktion till feministisk politisk teori*. Lund: Academia Acta.
- Vestlund, Gösta (1981): *Hur vårdar vi vår demokrati? En undersökning av föreningslivets och folkbildningens betydelse för demokratin*. Stockholm: Liber.
- Ziehe, Thomas (1989): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm; Stehag: Symposion.
- Østerberg, Dag (1977): *Makt och materiell. Samhällsteoretiska essäer*. Göteborg: Korpen.
- Østerberg, Dag (1989): *Tolkande sociologi*. Göteborg: Korpen.

Arbetsrapporter vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet

1. Engström, Arne (1999): *Matematikdidaktiska avhandlingar i Sverige 1990-1998*.
2. Engström, Arne (1999): *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*.
3. Quennerstedt, Ann (2001): *Likvärdig utbildning i kommunalpolitiskt perspektiv*.
4. Engström, Arne (2001): *Rationalitet och intersubjektivitet – Om matematikundervisningens kommunikativa karaktär*.
5. Hagström, Eva, red (2002): *Pedagogiska perspektiv – Artiklar från en universitetsdidaktisk kurs*.
6. Engström, Arne (2002): *Semiotik och matematikdidaktik – En introduktion*.
7. Gustavsson, Kjell (2003): *En tankefärd kring folkbildning som idé och kunskapsvärld – Utveckling av en ansats för forskning om folkbildning*.

Distribution:

Örebro universitet
Pedagogiska institutionen
701 82 Örebro
Tel: 019-30 30 00
Fax: 019-30 32 59
E-post: forsknsekr@pi.oru.se

© Kjell Gustavsson, 2003

Titel: En tankefärd kring folkbildning som idé- och kunskapsvärld
– Utveckling av en ansats för forskning om folkbildning

Ansvarig utgivare: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen,
Forskningskollegiet

Tryck: Repro, Örebro universitet, 2003

ISSN: 1404-9538