

Folkhögskolans praktiker i förändring II

Rapporter i pedagogik 16



BERNT GUSTAVSSON
&
GUNNEL ANDERSDOTTER
Red

Folkhögskolans praktiker i förändring II

© Bernt Gustavsson & Gunnel Andersdotter, 2010

Titel: Folkhögskolans praktiker i förändring II

Utgivare: Örebro universitet 2010
www.publications.oru.se
trycksaker@oru.se

Tryck: Intellecta Infolog, Källered 10/2010

ISSN 1650-0652
ISBN 978-91-7668-757-4

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
<i>Bernt Gustavsson</i>	
FOLKHÖGSKOLAN SOM SKOLFORM	
– ENHET OCH SKILLNADER	17
<i>Bernt Gustavsson</i>	
PLATS OCH NÄRVARO PÅ FOLKHÖGSKOLAN	35
<i>Gunnel Andersdotter</i>	
ATT UTVECKLA DET GEMENSAMMA I FOLKHÖGSKOLORNA....	73
<i>Caroline Runesdotter</i>	
BUDGET OCH BILDNING – OM VILLKOR SOM FORMAR	
FOLKHÖGSKOLEREKTORNS UPPDRAG	103
<i>Ninni Wahlström</i>	
FRITIDENS MENING.....	135
<i>Carin Falkner</i>	
INTERNATIONELL FOLKHÖGSKOLEFORSKNING	
– EN BIBLIOGRAFISK UTBLICK	159
<i>Henrik Nordvall</i>	

Inledning

Bernt Gustavsson

Den här antologin är en andra rapportering av forskningsprojektet Folkhögskolans praktiker i förändring som finansierats av Vetenskapsrådet. Ett sådant projekt har sina givna förutsättningar och ingångar, formulerade redan i själva den ansökan som ligger till grund för finansieringen av projektet. Men dessa förutsättningar förändras också under projekttidens gång. Det här projektet har pågått i närmare fyra år. Det grundläggande syfte som fanns med projektet från början står kvar. Redan från början fanns en ambition att redovisa resultaten i en populär version, läsbar för arbetande människor på fältet. Den är publicerad på Studentlitteratur med rubriken Folkhögskolans praktiker i förändring. Den består av 11 kapitel som behandlar olika sidor av projektarbetet. En grundfråga har varit hur folkhögskolan förändras under 2000-talet? Vilka förändringar är avgörande för den praktik som utförs inom skolformen? Hur är dessa förändringar kopplade till folkhögskolans historiska utveckling? Vilka är drivkrafterna för denna förändring och hur visar de sig i praktiken? För att komma åt förändringarna i praktiken utgår vi i projektet från handling och praxis. En begreppsutredning görs av begreppen handling och praxis, i vilken en åtskillnad görs mellan att handla autentiskt som aktör och att handla som agent, föreskrivet av strukturella villkor eller systemet. Ett centralt begrepp är fronesis, mellanmänsklig handling som innefattar att handla på ett socialt klokt sätt som leder till något bättre. Handling har så en existentiell dimension, likaväl som en ekonomisk och en politisk och är kopplad till specifika maktförhållanden. Först ger vi här en bakgrund i form av de resultat som presenteras i den redan publicerade volymen i projektet. Därefter presenteras kort innehållet i denna volym, varpå en sammanfattande diskussion förs om folkhögskolans framtida utmaningar.

Tidigare publicerade resultat

Förståelsen av folkhögskolan som specifik skolform är förbunden med dess traditioner och historia. Ett centralt drag i dess utveckling är hur nya "grupper" söker sig till, eller kämpar sig till, tillträde till skolformen. Från att, med början 1868, ha varit förbehållen bönderna tillkämpar sig arbetarklassen den rätten från början av förra sekelskiftet och kvinnorna i viss mån vid tiden för den kvinnliga rösträtten, men med egna skolor först på 1980-talet, och invandrargrupper därefter. I det perspektivet kan skolformen betraktas som jämlikhetsskapande, en utveckling som fortsätter. En

stor fråga när det gäller folkhögskolan är den om dess antagna särart, vad som skiljer den från andra skolformer. Denna särart har diskuterats i ideologiska termer under lång tid. En undersökning gjordes i projektet i syfte att undersöka om denna särart finns och vari den består. Den bygger på en statistisk enkätundersökning i vilken landets samtliga lärare ges möjligheten att besvara ett antal frågor om sitt förhållningssätt till pedagogik, demokrati och människosyn. Undersökningen ger vid handen att det finns en speciell "folkhögskoleanda" som så att säga är nedärvd och reproduceras genom generationer och som uttrycks i "folkhögskolemässiga" handlingar, vilka kopplas till några centrala ideal- och handlingsmönster. Detta visar sig i praktiken i lärares sätt att förhålla sig till sitt yrke. En central del av detta är den människosyn som visar sig i bemötandet, att se varje individ som kompetent och duglig utifrån sin bakgrund. Det visar sig vidare i demokratiska, pedagogiska och traditionsbundna förhållningssätt som återverkar på varandra ömsesidigt. Ideal och praktisk handling producerar ömsesidigt varandra. Dessa förhållningssätt visar sig ha ett starkt stöd bland folkhögskolelärare i Sverige, men dess betydelser är flexibla. De förhandlas mellan företrädare för olika uppfattningar.

Ytterligare ett sätt att komma åt det specifika med skolformen, har varit att intervjua ett antal företrädare, eller språkrör för denna, personer som under sitt liv har arbetat aktivt inom folkhögskolan. Dessa berättelser finns både en samstämmighet om skolformens särart, men även skilda synsätt om vad som utgör den.

Införandet av digital teknologi har inneburit en stor förändring som studerats utifrån ett genusperspektiv i nuvarande praxis. Med hjälp av en etnologisk fältstudie har tre folkhögskolor med olika huvudmän och inriktning undersökts. Ett påtagligt resultat är att generationstillhörighet i högre grad än könstillhörighet är avgörande för lärarnas och deltagarnas förhållande till och bruk av teknologin. Att som kvinna ha tillgång till och förmågan att bruka digital teknologi ingår sedan länge i folkhögskolans jämställdhetsdiskurs. Däremot är det endast en av skolorna – en kvinnorörelseskola – som arbetar för kvinnors deltagande i forskning, utveckling och produktion av ny teknologi som en övergripande demokratisk samhällsfråga. En digital klyfta var också märkbar inom kategorin kvinnor, baserad på etnisk tillhörighet, generation och klasstillhörighet. För "nätets infödda" är bruk av nätet mer eller mindre självklart. Digital utrustning och undervisning utmanas alltmer av de yngre deltagarna. De praktiskt-estetiska ämnena har digitaliserats när det gäller film, musik och konst. Härifrån kommer ofta inflytandet över utrustning och nya undervisningsformer att drivas av deltagarna och lärarna.

Folkhögskolan har i olika utsträckning kommit att marknadsanpassas. En studie undersökte skolor som utformat särskilda kurser för en specifik grupp invandrare för ett särskilt yrke. Kritiken av den verksamheten görs utifrån tanken om varför en specifik grupp invandrare skall skolas till just ett visst yrke, i detta fall byggnadsarbetare. Denna grupp skulle kunna likabehandlas och skolas på allmänna kurser för att sedan välja sin egen väg. Genom att folkhögskolan anpassas till specifika behov på arbetsmarknaden blir kunskap till en vara och utbildning reducerad till humant kapital. En annan studie visar att folkhögskolans ambition att erbjuda tillitsskapande lärande kom i konflikt med arbetsmarknadsmyndigheternas krav på kort väg mellan utbildning och yrke, vilket medförde att vissa utbildningar för arbetslösa spolierades.

Propositionen om den öppna högskolan har inneburit en förändring i skolornas praxis. En del av projektet har varit att undersöka hur relationen mellan högskola och folkhögskola ser ut genom att se hur folkhögskolorna presenterar sina högskoleförberedande kurser. Resultatet visar sig i form av fyra vägar: skogsstigen, landsvägen, länsvägen och motorvägen. I den förstnämnda nämns inte de högskoleförberedande momenten, i den andra nämns de, den tredje har speciella förberedande kurser och den fjärde har ett samarbete med högskolor. Dessa skillnader beror på folkhögskolornas skilda ideologier, på geografiskt läge och huvudman och på utbildningsmarknaden. Sammantaget har folkhögskolorna förändrat sin praktik i förhållande till den öppna högskolan, om än i olika utsträckning. Gemensamt för skolorna är att de vill höja utbildningsnivån men man definierar den på olika sätt.

En central men ändå ofta undanskymd del av folkhögskolans praxis är olika slag av yrkesutbildningar. En av dem är utbildning av fritidsledare. Den utbildningen jämförs med utbildning av fritidspedagoger som sker på högskolan. Det utmärkande för läraren på folkhögskolans fritidsledarutbildningar är att denne har stort inflytande över utbildningens innehåll och följer deltagarna på nära håll i deras utveckling. För lärare på högskolan är det tvärtom. Stora grupper ger inte samma möjlighet att följa enskilda studerandes utveckling. De som studerar på folkhögskolornas fritidsledarutbildningar har lättare att uttrycka sin kritik av undervisningen och lyfter fram att de trivs med sin utbildning.

En studie avser att undersöka hur folkhögskolorna deltar i närsamhället, särskilt i kommunernas lokala utvecklingsarbete. Denna studie är gjord i kommuner som genomgått stora förändringar i näringslivets struktur. Folkhögskolans främsta roll är den som utbildningsanordnare, men den kan även ha en ekonomisk, kulturell, social, ideologisk-demokratisk och en vitaliserande- idéskapande roll. Som arbetsgivare och konsument spelar

folkhögskolan en ekonomisk roll, medan den kulturella rollen är kopplad till estetiska utbildningar och aktiviteter. Folkhögskolan existerar i spänningsfältet mellan bildning och nytta, mellan ett humanistiskt bildningsideal och en mer instrumentell inställning till utbildning som avser arbetsmarknadens utbildningsbehov.

En studie har genomförts om folkhögskolans praktiker i ett internationellt sammanhang. En översikt visar att folkhögskoletanken har etablerats världen över och att institutioner etablerats i Asien, Sydamerika, Nordamerika, Afrika och i Europa. Skolornas karaktär skiljer sig ofta från de svenska och nordiska när de tar plats i ett annat socialt och kulturellt sammanhang. Tre olika spridningsmönster kan iakttas: genom migration (nordiska emigranter som grundat skolor), genom inspiration (utomnordiska aktörer som upptäckt folkhögskolan och bildat egna institutioner), genom export (aktivt spridande av folkhögskoletanken från Norden). Det sista har särskilt studerats genom etableringen av folkhögskolor i Tanzania. Studien är gjord med utgångspunkt i postkolonial teori som visar att en svensk självförståelse och identitet bildas i kontrast till "de andra" och att eurocentriska föreställningar utvecklats.

I ett avslutande kapitel behandlas de innebörder och konsekvenser för folkhögskolan som den omfattande folkbildningsreformen som genomfördes 1991 innebar, den s k Folkbildningspropositionen. Här visas hur ett Folkbildningsråd upprättades som tänktes vara organisationernas eget styrorgan, som ersättning för den avdelning som fanns på det tidigare SÖ, skolöverstyrelsen. Målstyrning ersätter den regelstyrning som funnits tidigare och utvärderingar på olika nivåer genomförs. Rektor får en ny roll närmare knuten till skolornas styrelser och lärarnas makt reduceras.

Bidragen i denna volym

I denna volym ställs i en artikel av Bernt Gustavsson frågan om folkhögskolan som enhetlig skolform i relation till alla de skillnader som kännetecknar skolformen. Historiebeskrivningen om folkhögskolan är till stor del en beskrivning med nordiska förhållanden som utgångspunkt och spridning av Grundtvigs idéer till de andra nordiska länderna. Denna nordiska enhetlighet har sina första skillnader i form av folkhögskolans utformning i de skilda nordiska länderna. Den svenska folkhögskolan, som utgör den främsta jämförelsen, skiljer sig på flera sätt från den danska. Det gäller både den praktiska utformningen, den större nyttoinriktningen och själva idéarvet. Skillnader finns även inom Sverige, regionalt och lokalt, mellan landstingsskolor och rörelseskolor. Även inom varje enskild skola finns kravet på enhetlighet och många exempel på skillnader.

I en artikel diskuterar Gunnel Andersdotter plats och närvaro i dagens undervisning. Folkhögskolans har en platsbunden historia. Internatsformen samt fokus på det fysiska mötet och samtalet ansikte-mot-ansikte har kommit att utgöra vitala delar av folkhögskolans särart. Införandet av distansundervisning och det ökade bruket av IKT och nya medier i närundervisningen samt lärarnas allt frekventare möten med en yngre generation deltagare som aldrig upplevt ett samhälle utan datorer, Internet och mobiltelefoner har aktualiserat andra former av närvaro och deltagande. En historisk tillbakablick visar att en uppluckring av folkhögskolans "jordade" historia pågått länge. Den är förbunden både med nya deltagargrupper tillträde och med olika teknologiers framväxt i samhället. Gränserna mellan distansundervisning och närundervisning har under senare år suddats ut och individualiseringen ökar. Skolan och klassen som social gemenskap har sedan länge haft sällskap av gruppen. Idag märks en förskjutning mot nätverket. Folkhögskolan som fysisk plats är fortfarande betydelsefull som bildningsarena, men nu mer som en plats bland flera platser – fysiska och virtuella. Historiskt har folkhögskolan tänkts som "ett hem" och "ett samhälle i miniatyr för övningar i demokrati". Idag kan den snarare förstås som en lägerplats bland flera i nutida deltagares kunskapsnomadiserande tillvaro.

I en annan artikel av Caroline Runesdotter beskrivs hur Folkhögskolorna har lyckats framstå som en skolform, som tydligt särskiljer sig från det övriga skolsystemet, trots att de enskilda folkhögskolorna organisatoriskt varit åtskilda och haft stor frihet att utforma verksamheten. Avgörande för att detta skulle utvecklas är de nätkontakter som byggdes upp mellan föreståndare och lärare på de enskilda folkhögskolorna. Dessa relationer, som efterhand formaliserades och först som återkommande möten och sedan som lärarförening, utgjorde ett forum för diskussioner kring verksamheten på de olika skolorna. Detta kom att anta en styrande roll som skolformsföreträdare. Lärarföreningens inflytande fortsatte även sedan folkhögskolorna inordnats under folkhögskolestadga och statlig myndighet. Det var först när ansvaret för folkhögskolorna fördes över till Folkbildningsrådet 1991 som ansvaret att vara skolformsföreträdare flyttades över från lärarföreningen till huvudmännen. Genom att följa hur dessa system av relationer mellan folkhögskolorna förändrats är det också möjligt att förstå hur det varit möjligt att framstå som en skolform, trots olikheterna. Hur relationerna mellan folkhögskolorna gestaltat sig under olika perioder bidrar till att förklara såväl uttryck för samarbete som konflikter. Det pekar på att en viktig förutsättning för folkhögskolornas möjligheter att klara omställningar till förändrade villkor har hängt samman med att relationerna mellan skolorna byggts på företrädare som stått nära verksamheten.

I en artikel av Ninni Wahlström ställs frågor om hur villkoren för att vara rektor inom folkhögskolan under 2000-talet formas. Undersökningen gjordes genom att analysera språkhandlingar i platsannonser och intervjuar representanter för olika huvudmän. Geografiska, historiska, ekonomiska och juridiska faktorer bidrar till att utforma villkoren för rektorer och hur dessa villkor uttrycks språkligt. Det visar sig att begrepp som folkbildning, huvudmannaskap, rektor och omvärldsfaktorer utgör omstridda begrepp som ges olika innebörder. Rollerna som chef respektive pedagogisk ledare, liksom rektors självständighet i förhållande till skolans styrelse och hur huvudmannens värderingar ska komma till uttryck varierar. Inom det vida begreppet folkbildning tolkas och omtolkas grunden för folkhögskolans inriktning och rektors villkor.

Carin Falkners fråga i en artikel är vad en meningsfull fritid är och om någon kan uttala sig om vad som är en meningsfull fritid för någon annan? Inom fritidsledaryrket finns en tradition att fostra ungdomar bort ifrån fritidsaktiviteter som uppfattas som dåliga för dem och istället föra dem i riktning mot aktiviteter som anses utvecklande. Den här traditionen visar sig i en studie av folkhögskolans fritidsledarutbildning. Syftet med studien var att genom intervjuer undersöka vilka uttryck en institutionsforms praxis tar sig i lärares och studerandes uppfattning om sin utbildning, sitt yrke och yrkets verksamhetsområden. Med den empiriska undersökningens resultat som utgångspunkt besvaras de inledande frågorna ur ett hermeneutiskt bildningsperspektiv. Texten tar också upp fritiden som idé samt dess roll under moderna uppväxtvillkor där konstruerandet av identitet och mening är centralt.

I en artikel om folkhögskolornas internationella verksamhet beskriver Henrik Nordvall den omfattande internationella forskning som de nordiska folkhögskolorna bedrivit och dess spridning världen över. Avsikten är att ge en bibliografisk överblick av en litteratur som sällan uppmärksammas i svensk forskning om folkhögskolan. Det övergripande syftet är att bibliografin dels ska kunna utgöra en resurs som underlättar integreringen av perspektiv och resultat från internationell folkhögskoleforskning i ett svenskt forskningssammanhang, men även att inventeringen av litteratur indirekt också bidrar till att peka på möjliga arenor för internationell publicering när det gäller svensk forskning om folkhögskolan. Få svenska forskare har nämligen publicerat arbeten om folkhögskolan på engelska – och på så vis tillgängliggjort forskningen för en internationell publik. Förutom den inomvetenskapliga relevansen finns det andra skäl att sammanställa en bibliografi över internationell litteratur om folkhögskolan. När det gäller högre utbildning med inriktning på folkbildning och folkhögskola – exempelvis folkhögskolläraryrket, saknas internationellt orienterade

texter på kurslitteraturlistorna. En bibliografisk översikt kan förhoppningsvis vara ett hjälpmedel vid kursplanering och internationaliseringsarbete i sådana sammanhang. Även ute på folkhögskolorna pågår ett omfattande internationaliseringsarbete.

Sammanfattande reflektioner

Begreppet praxis innefattar alla slag av handlingar, men brukar begränsas till fronesis, social, eller mellanmänsklig handling i vid mening. Det är alldeles tydligt att de handlingar som utförs av lärare utmärks av det som brukar sägas vara folkhögskolans syfte och särart: humanistisk och demokratisk grundsyn. Det finns en given tradition som tillkommande lärare skolas in i och blir en del av. Den främsta svårigheten som många lärare uttrycker, är att arbetet alltmer kommit att gälla elevernas sociala och psykiska svårigheter. Lärarna är den yrkesgrupp som i sitt dagliga arbete tydligast markerar folkhögskolornas grundvärderingar. Historiskt sett är de också den grupp som till stor del utgör skolformens företrädare. Detta bärs av lärarföreningen under många år, men förändras drastiskt i och med 1991 års proposition, vars förarbeten visar avsikten att förlägga makten till styrelse, huvudman och rektor. Rektor, som tidigare varit nära lierad med lärarkåren, kommer allt mer att knytas till styrelsen och bli en verkställare av de beslut som fattats där. Rektorerna hamnar på så sätt i kläm mellan lärarnas hållning och krav från styrelse och huvudman. Detta kan vara en del av förklaringen till den stora omsättningen av rektorer under 2000-talet. Den hänger i sin tur samman med ekonomisering och effektivisering av verksamheten. Relativt krympande statsanslag har tvingat många skolor ut på marknaden för att söka extra inkomster. Anslag från kommuner och landsting har minskat under perioden, vilket ytterligare bidragit till en ökad andel uppdragsutbildningar, konferenser, hotell- och restaurangverksamhet. Uttryckt i sociologiska termer har folkhögskolan blivit alltmer systemanpassad och tvingats anpassa sig till statens och marknadens krav.

Detta accentuerades vid den andra stora reformen, Det stora kunskapslyftet, 1997 och har därefter förstärkts av den förda utbildningspolitiken. Denna innebär ökad anpassning till EU:s och OECD: krav på arbetsmarknadsanpassning av utbildning. Det här uttrycks oftast i termer av livslångt lärande och anställningsbarhet. Det tydligaste exemplet på konsekvenserna av detta är en kurs för arbetslösa på en folkhögskola. Lärarna sökte lägga upp motiverande och intresseväckande inslag i syfte att väcka intresse för studier. Arbetsmarknadsmyndigheterna gick in med utvärderingar och ställde krav på verksamhet som innebar direkt utgång på arbetsmarknaden, i form av konsten att skriva cv och hur man uppför sig vid anställ-

ningsintervjuer. Utbildningen lade ner utan att kursens intentioner fullföljts.

Den motsättning som visar sig på skolorna mellan den praktiska verksamheten och de styrverktyg som används, utgör en diskrepans på flera olika plan. En sådan finns mellan social handling och retorik. Den retorik som utvecklas i den policy som förs, både i EU:s och regeringarnas utbildningspolitik, står långt ifrån den sociala och psykologiska verklighet som praktiken utförs i. Folkhögskolans förändrade praktiker kan på så sätt avläsas både som en anpassning, men också som ett motstånd mot förd retorik och utbildningspolitik. Detta kan exemplifieras med ord som "mål" och "kvalitet". Målstyrning infördes från 1991 i avsikt att organisationerna själva skulle ställa sina egna mål och med hjälp av självvärderingar se hur de förverkligats. Utvecklingen gick, som många undersökningar visat, mot ökad resultatstyrning, tillsammans med målformuleringar och utvärderingar uppifrån. "Kvalitet" kom att införas i styrningen av all utbildning i särskild omfattning från 1997. Undersökningar av utvecklingen visar att användningen av kvalitetsbegreppet marginaliserar centrala, traditionella begrepp för all utbildning, som bildning, kunskap, pedagogik och demokrati. Ordet kvalitet har i tilltagande utsträckning kommit att användas som liktydigt med kvantitet, man säger kvalitet men menar mätning. Detta har kallats pseudokvantiteter, det som egentligen inte går att komma åt med mätinstrument mäts ändå. Resultatet är att intresset riktas mot det mätbara. Utbildningssystemet utvecklas alltmer mot system och förlorar sin rätt att stå för något annat än en institution att tjäna statens och marknadens omedelbara intressen. Något annat är då det som har varit utbildningens främsta legitimitet under långa epoker, utvecklingen av människor, humanism, och utvecklingen av demokratiska medborgare. Dessa mål står fortfarande inskrivna i folkbildningsrådets målparagrafer.

Det finns studier om hur denna utbildningspolitiska och retoriska förändring sker. De flesta av de studier som bedrivits i det här projektet ligger dock på verksamhetsnivån. Här kan man tydligast se att de mål och den diskussion som förs på politisk nivå och styρνivå står långt från de villkor som människor arbetar med i praktiken. Men likväl finns relationer mellan hur institutioner styrs och den verksamhet som bedrivs.

Den motsättning som kan avläsas inom folkhögskolans ramar är generell för hela utbildningssystemet, inte bara i Sverige och EU, utan har närmast global räckvidd. Den motsättningen utspelas mellan ett utbildningssystem som är till för nationell konkurrens eller konkurrens mellan världsdelar, och någon form av demokratisk skolning. Martha C Nussbaum, en av de ledande filosoferna i USA, kallar den utvecklingen för "the silent crisis". Mot det ställer hon möjligheten att utbilda globala medborgare som för-

mår främja demokrati och mänsklig utveckling, med förmågan att samarbeta över skillnader och gränser för att lösa pressande globala problem. I ett sådant perspektiv är humaniora och humanism ingen lyx eller något ”onyttigt”, utan är nödvändigt för demokratisering i större skala. Folkhögskolan har att antingen anpassa sig till den nationella konkurrensen eller att utifrån sin tradition ställa in sig i en utveckling som främjar människa och medborgare.

Folkhögskolan som skolform

– enhet och skillnader

Bernt Gustavsson

Folkhögskolan är som skolform specifik för de nordiska länderna. Det finns folkhögskolor, eller skolor som liknar den nordiska folkhögskolan, även i andra europeiska länder och i andra delar av världen. Men den nordiska bär vissa specifika drag som gör att den kan beskrivas som en enhet, något som går tillbaka till dess uppkomst och historiska utveckling. Samtidigt som denna enhet kan identifieras och beskrivas finns ett antal skillnader, dels mellan de nordiska länderna, dels regionalt, lokalt och inom varje skola. Dessa skillnader ställer frågan om man över huvud taget kan tala om folkhögskolan som en gemensam skolform. Olika heter kan vara så stora att det är svårt att spåra specifika drag som gör en särskild skola till just en folkhögskola. Den frågan kan och har studerats empiriskt, men många fler undersökningar skulle kunna göras. I den här artikeln ska jag utifrån historieskrivningen om folkhögskolan och med hjälp av några teoretiska ansatser söka en del av ett svar på den frågan.

Relaterat till detta är även frågan om när en folkhögskola upphör att kunna kallas folkhögskola. En institution kan ligga på en plats med vissa byggnader, en rektor, lärare och elever, men ha en verksamhet som inte alls ligger i linje med det som brukar anses vara själva folkhögskoletanken. Det finns idag en utveckling som strekar åt två olika håll, en åt att anpassa folkhögskolan till det allmänna skolsystemet och en annan att försvara och utveckla dess egenart. Institutioner och hela skolsystemet är traditionsberoende. I folkhögskolans fall är den det i hög grad och själva dess legitimitet och existens är beroende av utfallet av denna utveckling. Den här artikeln kan även ses som ett inlägg i den diskussionen.

Jag är själv sedan lång tid involverad i folkhögskolans verksamhet, under en tid som lärare, senare som föreläsare och forskare. Den inifrånkunskap som detta kan ge försöker jag ge distans till, dels genom att använda historien, dels med hjälp av vissa teoretiska begrepp. Det gör det förhoppningsvis möjligt att söka bidra till ett hållbart svar på frågan om vad som är det specifika med den nordiska folkhögskolan. Mina teoretiska utgångspunkter är hermeneutiska och ger utrymme att arbeta med en förståelse som ständigt möter nya tolkningar och en vidgad förståelse. I den hermeneutiska traditionen finns ett antal begrepp som är användbara för mitt syfte. I sin vidaste form går tolkning tillbaka på det universella och det

partikulära.¹ Insikten att man alltid befinner sig i en specifik tolkningssituation som är historiskt och personligt betingad utgör det partikulära. Men det man tolkar är tillgängligt för varje annan tolkning. Världen ligger där öppen för varje människa att tolka och alla kan göra det utifrån sina förutsättningar. Den är i den meningen universellt tillgänglig. Denna relation mellan det universella och det partikulära används idag i samhällsforskning och humanistisk forskning, inte minst för att försöka komma underfund med hur olikheter och skillnader mellan människor och folk står i relation till det universella i form av mänskliga rättigheter och social rättvisa. Här använder jag även det universella i betydelsen enhet, det allmängiltiga eller gemensamma, och dess relation till olikheter och skillnader.

Folkhögskolan ur ett historiskt perspektiv

Att gå tillbaka till rötterna, eller själva uppkomsten för en företeelse, är ett sätt att få fatt på dess egenart och grunden för dess fortsatta utveckling. Här ska jag därför först se folkhögskolan ur ett historiskt perspektiv, kort redovisa något av den forskning som finns kring folkhögskolans historia, i stora drag berätta om dess uppkomst och relatera denna till idéhistoriska strömningar. Fokus kommer att ligga på den svenska folkhögskolan, och de övriga nordiska länderna, främst Danmark, att tjäna som jämförelse.

Historieskrivningen

Den nordiska folkhögskolan uppkom vid 1800-talets mitt i samband med de nationalistiska och skandinavistiska rörelserna. Den första skolan grundades i Danmark 1844. Initiativtagare var prästen N.F.S. Grundtvig, vars idéer, som vi ska se nedan, ofta ses som normgivande för den nordiska folkhögskolan. Ett grundläggande historiskt arbete om den nordiska folkhögskolan har gjorts av den franska forskaren Erica Simon, *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien* (1961).² Den forskningstradition som hon grundlägger fortsätter i flera arbeten och innebär att historien skrivs med danska utgångspunkter. Den amerikanske forskaren Steven Borish och hans *The land of the living* (1991) är ett exempel. Det senaste tillskottet har skrivits av den polske historikern Tomasz Maliszewski som

¹ Dessa begrepp har jag utvecklat i Gustavsson, Bernt (2010): *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*, Liber 2010 och i Gustavsson, Bernt (2006): *Demokrati och praktiskt omdöme – att förmedla det universella och det partikulära*. I *Om demokratins villkor*. Örebro Studies, Örebro.

² Boken finns endast i manusöversättning till vissa delar, *Réveil national et culture populaire en Scandinavie*.

behandlar den svenska folkhögskolans historia med den nordiska historietraditionen som bärande i *Den svenska folkhögskolan, en betraktelse från andra sidan Östersjön* (2008). En inblick i den tidiga nordiska folkhögskolan och relationerna mellan länderna får man i Roar Skovmands avhandling *Samspillet mellem Nordens folkehøjskoler, indtil anden verdenskrig* (1983). Det kännetecknande för denna historieskrivning är alltså att betona det sammanhållande med det "grundtvigska" som normgivande. I Skovmands avhandling om de nordiska folkhögskolemötena redovisas dock tydligt skillnaderna mellan de olika ländernas folkhögskolor. Han visar till exempel att den svenska folkhögskolan är mer praktiskt inriktad och mestadels skeptiskt avvisande till den nationella väckelse som låg i Grundtvigs idéer. Hans undersökning visar att de nordiska länderna har skilda utgångspunkter för grundandet av folkhögskolor, men att det samtidigt finns något som håller dem samman. De vilar på olika nationella traditioner men i de nordiska mötena visas även något gemensamt.

När man skärsådar historieskrivningen om den svenska folkhögskolan finns båda tendenserna, den enhetliga och betoningen av skillnad. Den svenska historien har tidigare till stor del skrivits i samband med jubiléer, men under senare tid också i form av ett antal avhandlingar som alla har olika tolkningar av historien. Jag ger här endast några exempel. Inför den svenska folkhögskolans 100-årsjubiléum publicerades samlingsverket, *Svensk folkhögskola 100 år* (1967). Här framstår det svenskt nationellt särpräglade framför det gemensamt nordiska där Danmark är det idealtypiska. Det finns dessutom ett antal avhandlingar och arbeten som beskriver folkhögskolans utveckling ur ett särskilt perspektiv eller till en särskild del. Gunnar Sundgren beskriver i sin *Mellan myndighet och medborgare: En studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-78* (1986). utvecklingen från frihetlig bondehögskola, till folkets högskola. Den historien slutar med folkhögskolans roll som parallellskola i folkhemmet och som flexibel utbildningsresurs. Den beskriver utvecklingen från en "fri studieform" till "en av staten alltmer reglerad skolform". Den avhandlingen kan sägas vara det första kritiska perspektiv som läggs på folkhögskolans utveckling. Sundgren utgår från en tolkningsram som fanns i det pedagogiska utvecklingsarbete som då bedrevs i progressivistisk anda. Det var ett försök att genomföra problemorienterade studier, tema- och projektarbeten som bröt ämnesgränserna och betraktade eleverna som fullvärdiga subjekt. Den genomgående motsättningen här är den mellan "objekts- och subjekt krafter". Per Hartman beskriver i *Skola för ande och hand* (1993) utvecklingen av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet från 1920-talet till 1970-talet. En intressant iakttagelse är att det hela tiden funnits praktiska hantverkskurser och konstkurser, där det egna skapandet

haft stor plats. Men detta har sällan utgjort en del av själva motiveringen för verksamheten. Så var det till exempel för en ledande idégivare som Ellen Key studiet av den stora konsten och vardagskonsten som var det centrala. Först på 1970-talet slår de estetiska kurserna igenom i stor skala, de flesta med praktisk inriktning. Inger Landström sätter i *Mellan samtid och tradition: Folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning* (2004) fokus på folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. Landström skiljer i den historiska beskrivningen mellan de manliga och de kvinnliga kurserna. Med stöd av Berit Larssons skrift *Ljus och upplysning äfven för kvinnan. Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918* (1997), visar hon hur lång tid det tog innan jämställdhet och samundervisning infördes. Kerstin Mustel har *Från rektorsförening till fackförbund* (2002) beskrivit Sveriges folkhögskollärares SFHL: s historia 1902-2002. En central källa och ett samlande organ för folkhögskolan är *Tidskrift för svensk folkhögskola*. Den tillkom 1906 och i den kan man följa den diskussion som förts om skolformen genom åren. Det finns också många berättelser, gjorda av både elever, lärare och företrädare, i form av enskilda minnen från folkhögskolan.

Problemet med en stor del av historieskrivningen är att den är inställd i den föregivet gemensamma nordiska traditionen. Det enhetsskapande, normgivande och bärande för skolformen är Grundtvig och hans tankar om folkhögskolan. Det är en historieskrivning som utgår från en identifierbar källa, Danmark och Grundtvig, vars spridning utgör dess historiska utveckling. I de fall då skillnad betonas, beskrivs de nationella skillnaderna närmast som avvikelser från denna norm. Ser vi till de enskilda skolornas inriktning är endast hälften av de norska skolorna vad man kan kalla grundtvigska, eller "frilynta". Ett fåtal skolor i Sverige och Finland är influerade av Grundtvig. Det intressanta är att den historieskrivningen görs av forskare som ser folkhögskolan på distans, som Simon, Borish och Maliszewski. Enheten förekommer och representeras främst av de nordiska folkhögskolemötena. Men här visar Skovmand, som redan nämnts, på stora skillnader. Ett annat problem är att merparten av historieskrivningen är inställd i ett till synes självklart inifrånperspektiv, i vilket det kritiska utifrånperspektivet följaktligen saknas. Här fortsätter historieskrivningen i de fåror som redan är upplöjda av den egna självförståelsen. En tredje begränsning är att historieskrivningen ofta utgår från ett för den specifika avhandlingen särskilt, begränsat perspektiv, ett pedagogiskt utvecklingsarbete, eller ett ideal för hur en sann folkhögskola ska fungera. Den idealisering som ligger i detta skymmer sikten för den verklighet som finns på den enskilda skolan. En ideal norm gör att man lätt bortser från skillnaderna och mångfalden i skolformen. De avhandlingar som begränsas till att un-

dersöka estetiska eller yrkesinriktade kurser har ett kritiskt perspektiv, antingen gentemot behandlingen av ett område, eller mot den idealism som bortser från de många yrkesinriktade kurser som funnits. Den samlade bilden blir att det är svårt att få fatt både på det som skapar skillnader, och därmed också vad det är som utgör det enhetliga.

Folkhögskolans uppkomst

Den första folkhögskolan grundades alltså i Danmark 1844, följt av Norge 1864, Sverige 1868 och Finland 1889. Det är Grundtvig som i sina skrifter lägger fram själva tanken om en särskild skolform för unga människor som ska söka sin väg i livet. Denna skolform skulle vila på nationell grund och vara allmän för de skandinaviska eller nordiska länderna. Grundtvig opponerade mot och sökte skapa ett alternativ till den dominerande tyska skolform som har latinet och den romerska traditionen som utgångspunkt. Den nordiska folkhögskolan skulle i stället vara grundad i folkens liv och stå i nära relation till det mänskliga livet. Det levande ordets skola skulle stå mot den döda bokstavens skolform. Unga människor skulle av egen fri vilja komma för att söka svar på sina frågor om livet. Undervisningen skulle vara fri, inga betyg och ingen konkurrens fick förekomma. Folkhögskolan har allt sedan dess kommit att ses som ett alternativ till det allmänna skolväsendet genom frånvaron av betyg och behörighetsgivning. Fria studier utifrån egna behov och förutsättningar har varit idealet. Det finns en praktik vid sidan om Grundtvigs idéer som Christian Kold stod för. Han var lärare och hade en uppseendeväckande förmåga att tala med människor så att de rycktes med och entusiasmerades. Det fanns alltså ett starkt drag av nationell väckelse i den tidiga danska folkhögskolan.

Erica Simon beskriver skolformens uppkomst ur de nationella väckelserörelserna. Hon grundlägger därmed, som vi redan sett, en historisk förståelse som till stora delar kommit att bestå, nämligen att folkhögskolan har ett gemensamt nordiskt ursprung. Den enhetliga bilden av uppkomst och utveckling har alltså sedan kommit att dominera historieskrivningen och ger uppfattningen om en skolform som har ett gemensamt ursprung och som hålls samman av den grundtvigska traditionen.

Ser vi till spridningen av folkhögskolan över de nordiska länderna, stämmer emellertid inte den enhetliga bilden. Det finns visserligen ett grundtvigskt drag på många skolor och det finns gott om bärare av denna tradition. Den starkaste grundtvigska traditionen finner vi i Norge, de fri-lynta, som skiljer sig från dem som drivs av kyrkan.. I Danmark är forskningen om Grundtvig väl utvecklad, liksom den nationella förankringen och kunskap om traditionen. Draget av nationell väckelse i den danska folkhögskolan mötte motstånd på de nordiska folkhögskolemötena. Hu-

vudmotståndet från Norge var kyrkan, då de frilynta var förknippade med den mer radikala inre missionen. För de svenska bönderna var det för mycket av väckelse och bristen på praktisk inriktning som utgjorde kritiken. I Sverige finns två folkhögskolor med specifik nordisk förankring som tydligast representerar en grundtvigsk tradition - Nordiska folkhögskolan i Kungälv och Nordiska folkhögskolan Biskops Arnö. Men i huvudsak skiljer sig den svenska folkhögskolan en hel del från den danska.

Erica Simon hävdar att uppkomsten av folkhögskolan förutsätter en relativt fri bondeklass, det vill säga frånvaro av feodala förhållanden. I Danmark skedde på 1800-talet skedde en nationell frigörelse från den feodala tyska överhögheten. Den skapade ett behov av en ny nationell identitet som Grundtvig var den förste och främste att uttrycka i sina skrifter. Bönderna och deras söner kunde frigöras under vinterhalvåret då skörden var bärgad och denna fria tid kunde användas till bildning. Men själva innehållet i undervisningen var mestadels relaterat till kunskaper om och utveckling av jordbruket. Den ideologiska diskursen om folkhögskolan och den praktik som utvecklades kom alltså att vara delvis skilda. I Sverige och Norge var förhållandena annorlunda eftersom här redan fanns en fri bondeklass och det var representanter för denna som initierade folkhögskolan här. Det skedde i Sverige i samband med ökat politiskt inflytande och en kraftig utveckling av jordbruket. Norge var då i union med Sverige och unionsupplösningen 1905 skapade schismer mellan främst konservativa svenska företrädare och norska folkhögskolemän. I Finland var beroendet av Ryssland påtagligt och skapade ett behov av både svensk- och finsktalande skolor. På Island fick däremot folkhögskolan aldrig något riktigt fäste.

På svensk folkhögskolas 125-årsjubiléum som ägde rum på de första skolorna i Skåne, Hvilan och Önnestad, lade Gösta Vestlund fram tesen att den svenska folkhögskolan uppkommit relativt oberoende av den danska.³ I protokollen från skolornas bildande finns ingen antydning om kännedom om Grundtvig och Danmark. Argumenten var i stället att böndernas söner inte hade särskild nytta av läroverken i de fördärvliga städerna. I stället skulle de ha sina egna skolor på landsbygden och lära sig användbara kunskaper om jordbruket och skolas inför de politiska församlingar de fått tillgång till genom representationsreform och kommunallagar. Det var mer av praktiska frågor som behandlades än frågor av ideologisk art. Detta, tillsammans med de annorlunda historiska förhållandena, talar för att den svenska folkhögskolan redan i sin uppkomst skiljer sig från den danska, vilket ju även Skovmand visar i sin avhandling. Skillnaden ligger främst

³ Gösta Vestlunds egna föreläsningsanteckningar.

mellan de danska skolornas inriktning på väckelse och nationalism och de svenska skolornas praktiska inriktning. Det är därför ingen tillfällighet att den svenska påverkan på dansk folkhögskola består i export av slöjd, gymnastik och vävning.⁴

Folkhögskolans idéhistoriska rötter

I min undersökning av den svenska folkbildningens idéhistoriska rötter visar sig den svenska folkhögskolans mer praktiska inriktning ha sin motsvarighet på idéplanet. De första personer som var ledande vid den svenska folkhögskolans tillkomst var skeptiska till de grundtvigska idéerna.⁵

Grundtvig var inspirerad av den tyske filosofen Gottfried Herder som såg varje nation i form av ett folk med gemensamt språk och en gemensam folklig kultur som det nationellt enhetliga. Nationerna sågs av Grundtvig och Herder som partikulära, bärande sina specifika drag. Så skulle folkhögskolan vara grundad på varje folks egenart. Det ingick i en romantisk strömning som riktade sig kritiskt mot den franska upplysningens universalism. Det brukar därför ibland anföras att Grundtvig avsåg att folkhögskolan skulle utvecklas olika i de skilda nordiska länderna. Men det finns även ett universalistiskt drag hos Grundtvig som tog sig uttryck i att alla folk i sina egenarter skulle kunna utvecklas genom folklig upplysning.

Den svenska folkhögskolan däremot är, om man ser till idéströmningar, betydligt mer inspirerad av upplysningen, främst såsom den utformades av Kant. Den är därmed mer vetenskapligt och bokligt orienterad – i motsats till den muntliga tradition som hade företräde i Danmark och, som redan nämnts, betydligt mer nyttoinriktad än den danska livsupplysningens skola. Det skede som tog vid efter bondefolkhögskolan innebar ett slags demokratisering. Vid den övergång kring förra sekelskiftet då även arbetarna fick tillträde till folkhögskolan var personer som Hans Larsson, Ellen Key och Oscar Olsson ledande. Det var den tid då folkrörelserna gjorde sin stämma hörd och ställde krav på egna skolor och studiemöjligheter för alla. Det gav upphov till studiecirkeln och så småningom till studieförbundens och det innebar tillkomsten av skolor som inte var förbehållna bönderna. Hans Larsson blev ett slags svensk motsvarighet till Grundtvig genom sin verksamhet på folkhögskola och kom att med sina skrifter och praktiska arbete påverka bildningstänkandet. Hans lärjunge Oscar Olsson blev verkställaren av det självbildningsideal som Larsson och andra beskrevit genom att ta initiativ till studiecirkeln som studieform. Larsson var

⁴ Skovmand, a.a. s.37ff.

⁵ Gustavsson, Bernt (1991): *Bildningens väg: Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

kantian, vilket är en annan filosofisk orientering än den romantiska i Herders anda som Grundtvig representerade. Den är mer rationellt inriktad och mer inriktad mot framsteg i upplysningens anda.

I sammanhanget är begreppet upplysning intressant att studera i sina olika betydelser och användningar. Den upplysning som uppstod ur den engelska vetenskapen och blev till världsåskådning genom de franska bidragen, bärs av en stark tilltro till förnuftet, vetenskapen och nyttan. Den är förknippad med en evolutionär syn på utveckling vilken såg de "civiliserade" länderna som ledande i utvecklingen och andra delar av världen kommande efter. Genom förnuftets och vetenskapens spridning skulle världen förbättras och framsteget nå alla folk. Herder och Grundtvig är mer partikulärt orienterade genom att de ser varje folks egenart och utveckling på deras egna villkor. Den skillnaden går på ett intressant sätt igen i dagens diskussion om universell upplysning och betoningen av olikhet och skillnad. Det som ligger närmast är den kommunitära strömningens betoning av olikhet och dialog mellan olikheter, byggd på skilda traditioner och seder. Grundtvig menar med upplysning, livsupplysning, att få livets centrala frågor belysta och folkupplysning, att upplysning ska ha sin förankring i folkets eget liv och deras egna villkor. Den som var något grundtvigskt orienterad bland den svenska folkhögskolans tidiga företrädare var Ellen Key. Hon angav själv att det var främst "hjärtats bildning" som hon tagit till sig av det danska. Men det gick mycket väl att harmonisera med Hans Larssons tanke om intuition och medvetandets enhet. Den tanken har djupa rötter och ser samverkan mellan själsförmågorna, förnuftet, känslan och viljan, som det centrala i bildningstanken.

Slutsatsen av detta är att den svenska folkhögskolan skiljer sig från den danska och den skillnad vi kan konstatera är av nationell art, kopplad till vissa historiska skeenden och en viss idétradition. Detsamma gäller även de andra nordiska ländernas förhållande till det danska.

Folkhögskolan ur ett konfliktperspektiv

Det är kanske lätt att tro att folkhögskolan genom historien varit en lugn, oföränderlig bärare av traditionella bildningsideal. I själva verket präglas folkhögskolans historia tvärtom av konflikter och motsättningar. Folkhögskolan, liksom begreppet folkbildning, är företeelser som är utsatta för ständiga kontroverser. Att framföra en tolkning är därför omedelbart förknippat med stridande tolkningar. Ett sådant konfliktperspektiv innefattar även att se konflikter eller motsättningar inneboende i själva skolformen. Liksom varje enskild skola är fylld av motsättningar, är skolformen som sådan det. En del av de här motsättningarna – som förenklat kan uttryckas i metaforliknande motsatspar, vill jag här försöka använda som verktyg för

att tydligare se skolformens ställning i samhällsutvecklingen. Också i detta avsnitt fokuserar jag i första hand på den svenska folkhögskolan.

Nytta eller bildning

De genom folkhögskolans historia ständigt närvarande och pågående motsättningarna handlar inte bara om olika idétraditioner utan har att göra med skolformens dubbla ställning som utbildningsanordnare, kursplats och kravet att utgöra ett alternativ, att vara en institution för fri folkbildning. Denna mellanposition kännetecknar merparten av folkhögskolorna. Det har samband med hur man ser på förhållandet mellan ideal och verklighet eller teori och praktik, en motsättning som brukar benämnas "nytta eller bildning". Den kan ta sig uttryck till exempel i praktiska yrkesutbildningar i relation till humanistiska studier, eller i kunskaper i jordbrukets utveckling i relation till det nordiska kulturarvet. En intressant, återkommande markör är sången. På de klassiska folkhögskolorna har man sjungit på morgonen eller inför en lektion. Det finns en särskild sångskatt med sånger i både den nordiska och den svenska traditionen. När "nyttomasken" - för att använda ett klassiskt uttryck - visat sig, har sången förlöjligats eller förbjudits. Sång har då ansetts vara onyttigt slöseri med tid.

Motsättningen mellan bildning och nytta uttrycks oftast i form av förhållandet till traditionen. Den tradition som associeras med idealismen kan ställas i relation till det faktum att det under hela folkhögskolans historia inom denna funnits praktiska yrkesutbildningar och ofta en nära relation till kommande yrken. Den skillnad som finns i att känna igen sig i, eller vara medveten om en tradition och att vara omedveten om den, påverkar hur man tolkar själva traditionen. Ett kritiskt förhållningssätt till traditionen är något annat än ett förnekande av den. Det diskussionen, enligt min mening, borde handla om är hur folkhögskolans, eller folkbildningens, tradition ska tolkas. Att okritiskt anamma eller helt hemfalla åt en föregiven tradition har jag polemiskt kallat "att sjunka ned i traditionens träsk". Det gällde då den danska folkhögskolans oförmåga att anpassa sig till samhällsutvecklingen, i försvaret av "den rena traditionen". Som alternativ uppstod de danska dagfolkhögskolorna som var anpassade till behov som fanns i städerna, med starkare relation till utbildning och yrke. Att å andra sidan helt anpassa skolformen till vuxenutbildningen, särskilt med den inriktning den har under det senaste årtiondet, menar jag är ett bra sätt att radera ut sig från kartan och förlora sin legitimitet. Alternativet, mellanvägen, innebär att tänka om och tänka nytt när det gäller formerna för de dimensioner som, på ett eller annat sätt, genom hela historien varit bärande för skolformen - humanism och demokrati. Det är värden som utgjort legitimitet och norm för folkhögskolornas existens. Men de traditioner som

ligger till grund för dessa värden är idag utvecklade i förhållande till samhället. Humanismen är idag något annat än den var på 1800-talet, demokratin är idag betydligt mer mångfacetterad och mångfaldig än vid rösträttens tillkomst. I en tänkbar historia jag i det perspektivet söker efter står inte historien för sig själv som en isolerad företeelse bakåt i tiden. Förståelsen av historien utgår från den horisont vi har i vår egen samtid. De problem vi står inför i vår egen tid riktar ljuset mot liknande sådana i det förflutna. Men tolkningen av det förflutnas erfarenheter hänger också samman med den förväntan vi har gentemot framtiden. På så sätt hänger den historiska förståelsen samman med både samtid och framtid. Ett sådant förhållningssätt till historien innefattar också ställningstaganden i den samtida diskussionen om folkhögskola och folkbildning.

Särart eller anpassning

En annan genomgående motsättning, relaterad till den som handlar om bildning eller nytta, återfinns i diskussionen om folkhögskolans särart. Den kan uttryckas så att många, särskilt skolformens företrädare, hävdar att det finns något särskilt med folkhögskolan i förhållande till andra skolformer, medan andra hävdar att den är och skall vara som vilken skola som helst. Det är något vi kan utläsa i svaren på den enkät som skickats till skolorna i detta forskningsprojekt, liksom i undersökningen om hur olika folkhögskolor förhåller sig till högskolan.

Försvaret av en särart kan ta sig olika uttryck, alltifrån en allmän anda, en särskild pedagogik, särskilda metoder, eller i själva sättet att bemöta elever. Den grundtvigskt inspirerade folkhögskolemannen och författaren Stewe Claesson tar begreppet "hund" som exempel för detta. Trots att olika hundraser kan vara extremt olika, vet man ändå att det är en hund. Det finns en "hundhet" på varje folkhögskola, menar Claesson, som tar sig olika uttryck men som ändå, i platonsk anda, är avspeglningar av det sanna begreppet. Frågan är sedan alltså vad det är som utgör denna hundhet och här är då buden många och oftast svåra att konkretisera.⁶ Kritiken mot dessa tankar brukar vara att det rör sig om tom retorik, ett uttryck för romantik eller idealism, något som mest tjänar som legitimitet för skolformen. Men att det ändå finns något gemensamt i när det gäller grundläggande värderingar kring människosyn och demokrati som förenar många skolor får man anse vara konstaterat i den stora undersökning som gjorts i det här presenterade projektet. Man skulle också kunna säga att idealismen

⁶ Se Lena Sjömans intervju i *Den självupplevda historien – traditionsbärarnas egna berättelser*. I Gustavsson, Bernt, Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena, red (2009): *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

är ett genomsyrande drag för skolformen. De flesta som har arbetat och arbetar på folkhögskola har oftast en vilja till att göra något annat än att bara vara tjänstemän och fullfölja föreskrifter och förordningar.

Den här motsättningen kan återfinnas på olika nivåer, alltifrån centrala företrädare till varje enskild skola. Kanske det vanligaste uttrycket för den är försvaret för en tradition, i motsats till moderniteten. Traditionen utgår då från en föreställning om vad en ”sann” eller ”äkta” folkhögskola är, vilket ställs mot den vanliga skolan, eller mot andra former av vuxenutbildning. Moderniteten står i stället för att avvisa allt tal om tradition just som romantik eller idealism. I sin rena form är det ett uttryck för vad som kallats ”den hårda upplysningen”, en stark tilltro till teknik och ekonomi.⁷ Ny teknik slår ut boken och folkhögskolan betraktas som ett företag som ska skötas enligt företagsekonomiska kriterier.

Motsättningen mellan särart och anpassning tar sig också olika uttryck i olika tider och är naturligtvis nära relaterad till den historiska diskussionen om bildning kontra nytta. Under folkhögskolans tidiga period, finner den sitt uttryck i skillnaden i inriktning mellan föreståndaren (rektor) och agronomen. Föreståndaren var oftast humanist och förespråkade studier i det nordiska eller europeiska kulturarvet, medan agronomen hävdade ”nyttan” i form av gödsellära och nya jordbruksmetoder. Förespråkarna för en ”ren” eller ”ideal” folkhögskola, har oftast varit avvisande till yrkes- eller yrkesförberedande kurser. De har varit mot betyg och statliga inblandningar, i syfte att försvara platsen för människors fria utveckling, utan hänsyn till kommande yrke eller ”nytta” i annan mening. Detta är något Sundgren kallar för kampen mellan ”subjekts- och objektkrafter”, vilket innebär att man antingen ställer sig på den fria medborgerliga bildningens och elevernas sida, eller på myndigheternas, huvudmannens eller systemets sida.

Under en period i utvecklingen av välfärdssamhället, har det funnits en tradition som strävat efter balans mellan dessa poler. I jämförelse med den danska folkhögskolan, där Grundtvigs lära är ett uttryck för den romantiska traditionen, har den svenska under hela sin historia på ett annat sätt varit anpassad till modernitetens utveckling. Som jag visar i det föregående, har den redan från början i sina rötter på ett tydligare sätt i det moderna projektet och i upplysningen genom att bejaka ”nyttan”, vetenskapen, boken och att öppna för vidgade möjligheter till vidare studier. Detta får konsekvenser för olika ställningstaganden genom tiden, bland annat när det gäller graden av anpassning till det övriga skolsystemet. Tillkomsten av

⁷ Sven-Eric Liedman (2009) har myntat uttrycket i *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

folkhögskoleomdömet är ett sådant exempel. Sviktande rekrytering ställde krav på betyg och under en tid under 1950-talet hade många folkhögskoleelever tenderat sina realskolebetyg i olika ämnen för att komma vidare i sin studiegång. De grundtvigska företrädarna förhöll sig helt avvisande till detta. Den historiska kompromissen blev då omdömet som var och fortfarande är ett mellanting mellan betyg och ingenting, en prognos för möjligheten till vidare studier. I den renodlade grundtvigska formen ska det inte heller förekomma yrkesförberedelser, yrkesutbildning och inte heller behörighetsgivande formalia. Införandet av folkhögskoleomdömet på 1950-talet kommer att tydligt skilja den svenska och den grundtvigska folkhögskolan åt. Det kan också konstateras att yrkesutbildningar och yrkesförberedande kurser har förekommit sedan lång tid i den svenska folkhögskolan. Den är ändå en fri skolform som inte har föreskrivna centrala läroplaner och människor söker sig till den av egen fri vilja. Emellertid kan man se att den på olika sätt får en allt starkare anknytning till staten genom regleringar, bidragsgivning och förordningar, så småningom även utvärderingar. Detta gäller på liknande sätt också folkhögskolan i de övriga nordiska länderna och kan därför sägas utgöra ett av de sammanhållande dragen.

Tillträde eller uteslutning

Vi har redan konstaterat att det, när det gäller folkhögskolan, finns något gemensamt men också att det finns stora nationella skillnader som har med själva uppkomsten av skolformen att göra. Frågan om enhet och skillnad är också en fråga om vad man menar med "folk" och vilka "folket" i folkhögskolan är. Den grundtvigska förståelsen av folk är den nationella enheten, bestående av det danska folket. I den svenska traditionen var det i det första skedet bönderna som sågs som bärare av det sant nationella. Skillnader kan ju också konstateras inom ett land, regionalt eller lokalt. Det är ingen tillfällighet att de första svenska folkhögskolorna uppstod i rika jordbruksbygder och förverkligades politiskt i landstingen där bönderna hade politisk makt. Det är inte heller någon tillfällighet att den i tiden uppstod i samband med 1860-talets kommunallagar och representationsreform som gav bönderna politisk representation. De första skolorna var bygdens skolor som huvudsakligen rekryterade deltagare från det egna närområdet.

Detta kom att ändras i och med framväxten av de svenska folkrörelserna; arbetar- nykterhets- och frikyrkorörelsen, då de första rörelsefolkhögskolorna grundades – nykterhetsrörelsens Wendelsberg och arbetarrörelsens Brunnsvik, båda 1906. Nu kom betoningen av det folkliga att ligga på bärarna och medlemmarna i dessa rörelser. Så småningom blir det arbetande folket mer identifierat med folk än den nationella enheten folk. Det får till konsekvens att det skapas en jämlikhetstradition som bär olika iden-

titetsdrag. I en tidigare artikel har jag beskrivit den svenska folkhögskolans utveckling som jämlikhetsskapande i olika steg.⁸ Det innebär att olika grupper tillkämpar sig tillträde till skolformen. Det börjar med arbetarklassen, vars kamp för tillträde började på 1890-talet. Striderna för arbetarnas tillträde skedde först i tidiga industrialiserade områden, som i Ådalen, och mötte starkt motstånd från konservativa grupper. Argumentet var oftast att kvalitet stod i motsättning till kvantitet, en tradition som kom att leva länge. De så kallade Hola- och Brunnsvikstriderna är exempel på detta. I realiteten sker arbetarnas tillträde till folkhögskolan först på 1930-talet i samband med den tidens stora arbetslöshet.

Den andra kampen gäller tillträdet i termer av kön. Först efter att böndernas söner kommit till folkhögskolan, anordnades kortare kurser också för böndernas döttrar. Dessa var särskilt inriktade på kvinnors arbetsuppgifter och göromål. I sammanhanget kan nämnas att folkhögskolan i Finland skiljer sig från övriga länders genom att redan från början ha samundervisning med män och kvinnor och därmed alltså tycks sakna den patriarkalism som annars var kännetecknande för den tidiga folkhögskolan. I Sverige var den första att föra kvinnors talan var Ellen Key och det finns gott om tidiga försök att skapa kvinnliga alternativ till den manligt dominerade folkhögskolan, bland annat med flyttande folkhögskolekurser. Den första skolan för kvinnor var Fogelstad som inte ville kalla sig folkhögskola eftersom folkhögskolan ansågs vara alltför patriarkalt präglad. Skolan, som drevs av kvinnor från lågadeln, rekryterade en stor del av sina deltagare från textilindustrin i Norrköping, varför här också finns en koppling till arbetarrörelsen. Fogelstad kom också att få betydelse för den fortsatta utvecklingen. När på 1970-talet de första kvinnokurserna återskapades på Åsa folkhögskola var det med inspiration från Fogelstadkvinnorna. Därifrån finns också en central inspiration till den första kvinno-folkhögskolan i Göteborg.

Den tredje skillnaden vi kan iakttä är grundad på etnicitet i form av att olika invandrargrupper sökt sin plats inom folkhögskolan. I förordningar har invandrare sedan länge varit en prioriterad grupp för folkhögskolan. Men det är en sak att av statens famn inneslutas, eller att bli hänvisad en specifik form av utbildning för en viss grupp. En annan är att som grupp själva tillkämpa sig tillträde till skolformen på egna villkor. De första skolorna för invandrare och olika religiösa och etniska grupper tillkom i storstädernas ytterområden.

⁸ Gustavsson, Bernt (2009): Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv. I Gustavsson, Bernt, Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena (red): *Folkhögskolans praktiker i förändring*, s 17-35. Lund: Studentlitteratur.

Ett gemensamt problem för de tre grupper som successivt skapat sig tillträde till folkhögskolan - arbetare, kvinnor och invandrare, är just enhet och skillnad. Här kan det formuleras i termer av integration eller särart och rätten till särart. Arbetarklassens bildningssträvanden integrerades på ett sätt redan från början i ett existerande borgerligt bildningsgods. Den som inom arbetarrörelsen representerar kulturseparatism, det vill säga att arbetarna ska ha sin egen skolning var August Palm. Det fanns också ett tidigt förslag på en egen arbetarhögskola i samband med tillkomsten av Brunnsvik. Resultatet blev dock ett annat, ett gott exempel på att folkrörelserna var betydligt mer sammansatta och uppblandade med varandra under ett första skede. Här var ungdomsrörelsen, hembygdsrörelsen och andra föreningar i koalition med delar av arbetarrörelsen. Denna allmänna humanistiska karaktär sträckte sig ända fram till 1950-talet då partikaraktären alltmer kom att präglade skolan. I och med 1970-talets politiska strider kom detta att accentueras.

På liknande sätt var tillkomsten av en särskild skola för kvinnor ett uttryck för rätten till skillnad och särart. Det var först en sporadisk händelse som inte bar frukt förrän en bit in på 1980-talet. När det gäller olika invandrargrupper har frågan formulerats i termer av positiv segregation. Tanken är att en grupp i ett första steg behöver utvecklas inom sig själv innan den tar nästa steg mot integration med andra. Det kan till exempel gälla en grupp syrianska kvinnor som i ett eller ett par år går i särskilda kurser eller i särskilda projekt, i vilka de stärker sin egen identitet, för att sedan ingå i en allmän kurs eller annan skola. Ytterligare ett steg är att skapa sin egen skola för att stärka den egna identiteten och studera på egna villkor. På så sätt har skilda grupper under folkhögskolans historia sökt sig till eller tillkämpat sig rätten till sin egen skola. I ett sådant avseende är skolformen jämlikhetsskapande. Så långt har vi sett hur problemet om enhet och skillnad när det gäller begreppet "folk" tagit sig två skilda uttryck i folkhögskolans historia - i form av nation och i form av olika grupper eller identiteter.

Tankefrihet eller profilering

Detta leder till frågan om enhet och skillnad på varje enskild skola. Grundtvigs tanke var att unga människor skulle få utvecklas utifrån sina egna frågor och utgångspunkter. Detta förutsätter en frihet att söka och uttrycka sina värderingar. Den tanken har fortplantats till svensk folkhögskola i den meningen att varje skola ska vara pluralistisk och en plats för fritt provande och åsiktsutbyte. Bärarna av den traditionen har funnits på flera skolor, bland lärare och rektorer, liksom på statligt reglerande instanser. Den har uttryckts i termer av allsidighet, tolerans och respekt för olik-

tänkande. Den hållningen har stått i motsättning till strömningar som velat profilera och låta den egna rörelsens röst påverka deltagarna. I de ideologiska strömningar som växt fram på 1980-talet har detta förstärkts av ett marknadstänkande som motiverar skolornas existens med att de utgör en nisch på utbildningens marknad.

Parallellt med de olika rörelsefolkhögskolornas ideologiska profilering, finns idag nämligen en mer marknadsinriktad profilering där många folkhögskolor erbjuder, ofta kvalificerade, utbildningar inom vissa specialområden. Det handlar ofta om estetiska ämnesområden som konst och konsthantverk, musik, film, teater och liknande. De här kurserna har genomgående nationell rekrytering och eftersöks främst av resursstarka, redan välutbildade ungdomsgrupper och skapar i många fall en konkurrensfördel för en viss skola på den nationella utbildningsmarknaden. Dessa utbildningar står i kontrast till vad som ofta anses vara folkhögskolans grundsten – ”allmän kurs” – som huvudsakligen har en lokal rekrytering av lågutbildade personer som behöver komplettera sin grundutbildning och där sociala eller personliga problem av olika slag kan ligga bakom behovet. Folkhögskolan har av tradition betraktats som den utbildningsanordnare som bäst kan tillgodose sådana eftersatta eller svaga gruppers utbildningsbehov och dessutom erbjuda en ”andra chans” och möjlighet till personlig utveckling. Detta är naturligtvis i sig något som går tillbaka på folkhögskolans humanistiska och demokratiska grundvärderingar, det förmodligen mest framträdande av de drag som kan anses gemensamma. Men olikheterna i bakgrund, motivation och mål hos de olika deltagargrupperna, skapar i många fall spänningar inom de enskilda folkhögskolorna. Det kan nämligen vara svårt att intressera de högutbildade och målinriktade specialstudenterna för i skolans gemensamma aktiviteter eller för ett allmänt, fritt bildningsideal. I stället upplever de sig, och upplevs som, en särskild grupp och klyftor uppstår mellan skolans deltagare.

Det finns också ett annat plan där det enhetliga inom svensk folkhögskola har en plats, nämligen att det finns uttalade eller tysta gränser för vad som går och inte går att säga och göra. En sådan gräns är de demokratiska värderingar som utgör kriteriet för alla som söker om medlemskap i folkhögskolan. Intressanta blir exempel som utgör gränsfall. Det finns många berättelser som sveper över Sverige och en del finns beskrivet. Ett tidigt exempel är då rektorn på Marieborgs folkhögskola på 1930-talet införde en radikal pedagogik som i det fallet misshagade arbetarrörelsen så

mycket att han byttes ut.⁹ Ett annat handlar om Uno Stadius, som är den som i historieskrivningen har kommit att förkroppsliga de så kallade flyttande folkhögskolekurserna. Han figurerar i Stewe Claessons nyutkomna roman *Än jublar fågelsången* som beskriver hur Stadius sökte upprätta en folkhögskola i Motala. En historiens ironi är att vänsterpartiets folkhögskola kom att ligga där 100 år senare. Stadius är också skildrad i Maria Björkroths avhandling om Hembygdsrörelsen.¹⁰ Här berättas hur han petades ut från Brunnsvik och hur han sökte upprätta för tiden radikala folkbildningsförsök. Han motarbetades ständigt av konservativa och behandlades illa av andra inom folkbildningsrörelsen. Detta sägs ha samband med hans finländska ursprung, han omnämndes vara ”rysk spion”. Ett annat fall är samma Brunnsvik som Stadius arbetade på, 1970-talets s.k. Villy Wessbyfall, en politiskt radikal lärare som var alltför mycket ”kommunist” för att tillåtas vara kvar.

Samma problem finns naturligtvis när det gäller ideologisk profilering, motsättningen mellan fritt tänkande och ideologi gäller inte bara folkhögskolans allmänna, gemensamma, demokratiska ideal, utan i hög grad de ideologiska skillnaderna representerade av rörelsefolkhögskolor av olika slag. Det man kanske först tänker på är de olika religiösa skolorna, där det naturligtvis finns en skala av tolerans och intolerans när det gäller oliktankande, men där man kan anta att acceptans av den ideologiska inriktningen ändå är en förutsättning för deltagande. Men man kan också återfinna konflikten mellan tankefrihet och ideologi inom andra, nyare sociala rörelser och grupperingar. Som exempel här kan nämnas en till miljörörelsen kopplad kurs i civil olydnad i början av 2000-talet där det var en outtalad norm bland deltagarna att man skulle vara vegan, eller åtminstone vegetarian, utan att detta från början fanns som villkor för deltagande. Det, alltså outtalade, kravet på konformitet ledde till att kursens enda blandkostare ”frivilligt” slutade.

Slutsatser

Den nordiska folkhögskolan utgör en enhet i den meningen att det finns ett nätverk av institutioner, folkhögskolor, som till stora delar liknar varandra och har samma grundläggande syfte. De skillnader som finns är främst nationellt präglade, men finns även regionalt och i fråga om skolornas

⁹ Det arbetssätt som lanserades var hämtat ur cybernetik och systemteori och finns beskrivet i Gunnar Sundgrens avhandling, a.a. Det hela är även beskrivet i Bo Zelei (2009): *Filip Stenson och Marieborgsmetoden*. Vulkan media.

¹⁰ Björkroth, Maria (2000): *Hembygd i samtid och framtid 1890-1930: en museologisk studie av att bevara och förnya*. Avh. Umeå universitet.

skilda inriktningar. De hålls samman av statliga förordningar och anslag som bestämmer gränserna för vad som utgör en folkhögskola. Dessa gränser eller ramar är ständigt utsatta för förändringar och föremål för diskussioner. Det innebär att det sker en ständig anpassning till givna samhällsförhållanden och i förhållande till utvecklingen av utbildningssystemet. Den utvecklingen ställer idag allt större krav på de enskilda skolorna. Det finns både bland lärare, rektorer och styrelseledamöter skilda uppfattningar om hur folkhögskolan bäst kan utvecklas för att fylla sitt grundläggande syfte om humanistisk och demokratisk utveckling. Samtidigt sker en kraftfull anpassning till den utveckling av utbildningssystemet som äger rum inte bara i Europa, utan i stora delar av världen. Denna, närmast globala, utveckling som innebär en tilltagande inriktning på utbildning för att öka den nationella konkurrenskraften möter numera tilltagande rop om humanisering och demokratisering. Alternativet till pågående utveckling är då ett utbildningssystem som skolar unga människor till att vara ansvarsfulla medborgare i en globaliserad värld som möter allt svårare och större problem. Det förutsätter en kritisk skolning, förmågan att förhålla sig kritisk till pågående utveckling och att söka hållbara alternativ. Detta är naturligtvis tankar där man som folkhögskoleföreträdare känner sig hemma och där man återfinner stora delar av folkhögskolans och folkbildningens grundidéer. Man kan säga att det genom hela folkhögskolans historia funnits ett syfte som ligger i linje med detta, men med olika förtecken i olika tider. En sådan utveckling skulle idag förutsätta att folkhögskolan inte ställs in i den allmänna nationella, europeiska och globala konkurrensen, utan fortsätter att utveckla sin egenart. Det kan man uppnå genom kontakt med en tradition som ständigt behöver förändras och omtolkas utifrån nya förhållanden.

Plats och närvaro på folkhögskolan

Gunnel Andersdotter

Ett återkommande samtalsämne då lärare och övrig personal träffades i personalrummen på folkhögskolorna under mina fältarbeten 2007 var deltagarnas närvaro. Vilka elever var på skolan idag? Vilka var inte närvarande? Vilka skäl hade de som inte var där att vara borta? Hur skulle den enskilde deltagarens frånvaro eller närvaro på skolan tolkas? I samtalen deltog inte endast lärare utan också övrig personal som studieansvariga och vaktmästare. Av samtalen att döma tycktes det finnas – minst – två utgångspunkter för den återkommande diskussionen om deltagarnas närvaro. Den ena var att lärande och bildning i huvudsak ägde rum på skolan i lärarnas och elevernas gemensamma aktiviteter. Den andra var det formella kravet att deltagarna ska ha 80 % närvaro för att få ett omdöme och att detta innebar en kroppslig närvaro på skolan.

Varefter insåg jag att närvaro kunde tolkas på flera olika sätt. Inte heller rädde enighet bland folkhögskolelärarna om på-plats-närvarons betydelse i förhållande till andra former av deltagande.

Vi är ju väldigt fokuserade vid närvaro här på folkhögskolan. Med det är lite absurt att om deltagarna har 21% frånvaro och har jobbat som tusan med sina uppgifter utanför skolan så kan vi inte ge behörighet. Medan andra som för det mesta är här, men inte gör så mycket får behörighet. /.../ Tanken att alla deltagare ska vara med i diskussionen i klassrummet är en stor fördel. Men att sitta med utan att göra något – det är för mig problematiskt.¹

Andra former av deltagande hade under de senaste två decennierna aktualiserats allt oftare i och med införandet av distansundervisning och det ökade bruket av digital teknologi i folkhögskolornas närundervisning. Till detta kom lärarnas allt frekventare möten med en yngre generation deltagare som aldrig upplevt ett samhälle utan datorer, Internet och mobiltelefoner – elever för vilka plats och närvaro verkade kunna betyda helt andra saker än för många av folkhögskolelärarna. Under 2009 genomförde jag ett fältarbete på ytterligare en skola. I den kursverksamhet jag följde där tycktes gränserna mellan när- och distansundervisning ha imploderat.

I den här artikeln kommer jag att beskriva och diskutera plats och närvaro på folkhögskolan utifrån mina deltagande observationer och utifrån intervjuer och informella samtal med lärarna på fyra folkhögskolor: Åsa

¹ Intervju med folkhögskolelärare, född 1965, 2007.

folkhögskola, Runö Folkhögskola, Kvinnofolkhögskolan och Västerås Folkhögskola. Alla skolorna bedriver närundervisning i externatform i stadsmiljö. Åsa är den enda folkhögskolan som dessutom har ett fungerande internat för elever på landsbygden. Inga lärare bor dock på skolan längre. Alla skolorna är också del av Folkbildningsnätet och bedriver distansundervisning i olika former och omfattning. Förutom lärare har jag intervjuat IT-ansvariga och studierektorer och/eller rektor på plats. Jag har gått igenom skolornas hemsidor och tryckta policy- och presentationsmaterial inklusive några skolhistoriker. I fältarbetet på den fjärde folkhögskolan har jag intervjuat både lärare och deltagare. Syftet med de etnologiska fältstudierna har varit att söka kunskap om människor, platser och teknologi i de sociokulturella och materiella sammanhang där de arbetar och verkar.² Jag inleder artikeln med att redogöra för några teoretiska utgångspunkter.

Topos och bildning

Ordet *topos* kommer från grekiskan och betyder enkelt uttryckt ”plats” eller ”ställe”. De flesta av oss har mött ordet i begrepp som topografi eller topologi: beskrivningen av och vetenskapen om terrängförhållanden och terrängformer. Men begreppet syftar även på andra platser än geografiska. Redan i antikens Grekland hade uttrycket en mångtydig användning exempelvis i den antika rörelseläran som utgick från att fysiska ting har olika naturliga hemorter – *topoi* – men också i samtalskonsten där *topoi* representerar skilda tankekomplex varifrån argument kan härledas. Dessutom kallades den plats eller ställe i medvetandet där minnen samlas och återvinns för *topos*. I det engelska språket är *topos* också ett ledmotiv eller tema inom konst och litteratur och det närbesläktade ”*topic*” betyder ämne. Begreppet *topos* kan därmed också stå för symboliska och mentala platser. Att dela upp omgivningen och tankevärlden i olika fysiska och mentala rum är ett sätt att skapa mening och göra tillvaron gripbar.³

På vilka sätt vi gör detta har radikalt komplicerats av samhällets förändrade spatiala och temporala parametrar menar etnologen Marc Augé.⁴ Fortgående urbanisering, globala migrationsströmmar, ett ökat resande och snabbare transporter samt inte minst vår ökade användning av digitala informations- och kommunikationsteknologier (IKT) och medier har för-

² Kaijser, Lars och Öhlander, Magnus, red (1999): *Etnologiskt fältarbete*. Lund, Studentlitteratur.

³ Mårald, Erland och Nordlund, Christer, red (2006): *Topos. Essäer om tankvärda platser och platsbundna tankar*, s 7-14. Stockholm: Carlssons.

⁴ Augé, Marc (1995): *Non-places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.

ändrat vår plats- och tidsuppfattning. Vi rör oss alltmer på motorvägar – asfalterade och digitala – eller med flyg och tåg från olika resecentra och vi bor på hotell och handlar på stormarknader, platser som kännetecknas av att de ser i princip likadana ut varhelst i världen vi befinner oss. Dessa platser – som Augé kallar ”icke-platser” – tenderar att skapa en sorts parenteser i tillvaron i vilka vi är på väg från något till något. Till skillnad från under den moderna eran blandas de inte med traditionella platser; platser som är fulla av historiska referenser och blir meningsbärande med utgångspunkt i delade värdegemenskaper. De växer snarare fram utanför dessa och är sig själva nog. Samtidigt utmanas de och omförhandlas. Människor blir kvar i parenteserna och lever hela sina liv i flyktingläger eller gör stormarknaden till en viktig plats för möten med vänner och bekanta. Bildningsresan, vilken är en ofta använd metafor för bildningsprocessen, äger sedan framväxten av Internet och distansutbildning delvis rum på andra platser, geografiska och virtuella, än tidigare. Dagens bildningsresa innebär också andra former av kommunikation och deltagande samt introducerar nya samtalssituationer och teman. Hur påverkar detta folkhögskolan som mentalt och fysiskt rum?

Under lång tid har en central angelägenhet för feministisk forskning varit relationen mellan kön och aktörskap, ofta relaterat till kvinnors position och utrymme i det offentliga samhällslivet samt på vilket sätt det påverkar deras möjligheter till inflytande och deras tillgång till resurser. Teknofeministisk forskning har på senare år gjort frågan om aktörskap mer mångfacetterad.⁵ Detta genom att empiriskt utforska och teoretiskt problematisera relationer mellan människor och icke-människor – exempelvis digital teknologi – och peka på att samverkan, kommunikation och deltagande ofta sker i komplexa nätverk där människor och icke-människor gemensamt agerar i olika praktiker. Därmed förstår teknofeministisk forskning kategoriseringar som genus, klass och etnicitet – och deras inbördes relationer - snarare som verb än substantiv och som något som inte blir till endast i relationer mellan människor utan också i förbindelser med artefakter. Både människor och teknologi har en materiell sida – kol respektive silikon. Men de är också semiotiska – tecken och betydelse. Praktiker kan förstås som diskursiv-materiella och de försiggår alltid någonstans – såväl människor som icke-människor är lokaliserade i symboliska och geografiska rum.

⁵ Mörtberg, Christina och Elovaara, Pirjo (2010): *Attaching People to Technology: Between E and Government*. I Booth, Shirley; Goodman, Sara och Kirkup, Gill, red: *Gender Issues in Learning and Working with Information Technology. Social Constructs and Cultural Contexts*, p 83-98. New York, Hershey: Information Science Reference.

I slutfasen av det tjugonde århundradet skapade teknofeministen Donna Haraway⁶ metaforen cyborg som ett inflytelserikt inlägg i en bredare internationell diskussion kring relationer mellan människor och artefakter.⁷ Metaforen är uppbyggd av begreppet cybernetik, som är läran om kommunikation och kontrollprocesser i biologiska, mekaniska och elektroniska system, samt begreppet organism som är hämtat från biologin. Cyborgen är en realitet i vårt teknologiserade och postmoderna samhälle, men den är också fiktion och som sådan utmanar den existerande begreppsvärldar och gränsdragningar. På skilda sätt är vi sedan ett kvarts sekel elektroniskt uppkopplade mot omvärlden. Sedan datorerna är det inte i första hand intelligens som skiljer oss från maskinerna, utan egenskaper som medkänsla, respekt och omsorg om andra och genforskningen har under senare år bekräftat att djur och människor inte längre skiljer sig kategorialt från varandra. Specifika skillnader kvarstår mellan människor, maskiner och djur men de tidigare dikotomierna har ersatts av relationerna mellan dem. Cyborgen bildas i själva relationen. Den är därmed varken – eller. Och inte heller endast både och.

Filosofen Lars Lövlie använder cyborgen som en metafor för det uppkopplade, nätverkande och nätverkade självet, när han diskuterar hur vi skulle kunna tänka oss bildning i internetåldern.⁸ På vilket sätt skulle en rekonstruktion av bildningsbegreppet kunna göras i en tid när bio- och teleteknologin sammanfört det som den traditionella bildningsteorin åtskilde? Detta när den gamla motsättningen mellan naturalism, teknologi och humanism snarast imploderat och IKT samtidigt fogat nya aspekter till det som fortfarande utgör bildningens huvudtema nämligen kommunikationen? Ett sätt, menar Lövlie, att diskutera bildning i ett postmodernt och högteknologiskt samhälle skulle kunna vara som gränssnitt. Det vill säga som något som sker i mötet mellan självet och omvärlden. Istället för att börja med jaget förskjuts perspektivet till de ställen och aktiviteter vi människor är involverade i – för involverade är vi alltid. Vi är inte ”nakna” och därmed inte självidentiska, vi kan inte kopplas bort från vårt sociokulturella och materiella sammanhang och i detta ingår såväl teknologi i vid be-

⁶ Haraway, Donna (2008): *Apor, cyborger och kvinnor. Att återuppfinna naturen*, s 186-224. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposion.

⁷ Latour, Bruno (1993): *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press och (1999) *Pandoras Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University och Law, John, red (1991): *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*. London: Routledge.

⁸ Lövlie, Lars (2007): Teknokulturell bildning. I Gustavsson, Bernt, red: *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

märkelse som det faktum att vi tar plats. Bildningens platser, samtalssituationer och ämnen, kan förstås som tre betydelser av det grekiska begreppet topos. När de konfigureras tillsammans kan vi se dem som en topologi, en "bildningsterräng". Under mitt fältarbete 2009 på Västerås folkhögskola kom jag i kontakt med en verksamhet – den relativt nystartade Kulturentreprenörskolan – där de tidigare väl markerade gränserna mellan när- och distansundervisning i folkhögskolans bildningsterräng höll på att förlora sin tidigare betydelse.

@Kulturentreprenörskolan

Kulturentreprenörskolan startades hösten 2006 i samarbete med Coompanion – en organisation som arbetar med rådgivning i kooperativ produktionsverksamhet – och Culturen vilket är ett allaktivitetshus i staden som på uppdrag av kommunen har till uppgift att främja nyskapande kulturverksamhet. Kulturentreprenörskolan är inriktad att starta projekt eller företag inom kultur- och upplevelsesektorn. De flesta av deltagarna är redan tidigare aktiva som skribenter, musiker, trollkarlar, traditionella hantverkare, dansare, fotografer och andra bildskapare, samt som utövare av levande rollspel – "lajv". Några är kulturutövare som en del i en försörjningsstrategi. För andra har utövandet hittills varit en fritidsaktivitet. Flera har ett vidare samhällsengagemang och är involverade i rörelser, föreningar och nätverk av skilda slag. Några av de yngsta deltagarna med nyss avslutad gymnasieutbildning är mer sökande och använder tiden på skolan för att orientera sig. Kursen har intagning varje termin och avgången är löpande. Det är möjligt att delta såväl på heltid som på deltid liksom på distans eller i närundervisning. Man kan också växla mellan de olika alternativen i olika faser av kursen.

Läraren och jag följs åt till undervisningslokalerna som ligger lite avskilt i folkhögskolans suterrängvåning med egen ingång från husets gavel. Det är också möjligt att gå in genom huvudporten och gå en trappa ned. Undervisningslokalerna består förutom av ett stort multifunktionellt och delvis ateljélik "klassrum" av ett mindre grupprum och ett pentry. I korridoren utanför finns en soffhörna bredvid dörren till rummet där yogapassen som är en del av kursen går av stapeln. Kulturentreprenörerna kallar sin plats på folkhögskolan för "boet". Deltagarna har själva inrett och utformat den i samråd med de två lärarna.

På väg till boet får läraren ett sms från en elev på sin mobiltelefon: "Kommer inte idag – vabbar". Textmeddelandet som informerar oss om att en av de för närvarande 29 deltagarna på kursen vårdar sjukt barn och således inte kommer att vara på plats idag var inte dagens första. Läraren har varit här sedan sju i morse och har redan hunnit läsa och besvara ett

antal meddelanden som via e-post och sms kommit in både från deltagarna och från andra. Läraren och eleverna står i kontakt med varandra via främst e-post och sms – ibland telefonsamtal – under de flesta av veckans vakna timmar. I snitt får läraren mellan 40 och 50 e-postmeddelanden från sina 29 deltagare varje dag. Alla former av kontakt besvaras och arkiveras för uppföljning.

Idag är en av de två dagar varje vecka där deltagare och lärare enligt ett i förväg uppgjort schema träffas fysiskt i sina lokaler på folkhögskolan och/eller i skolans gemensamma datasal en trappa upp. Deltagarna arbetar för närvarande med att utveckla en affärsplan eller en projektplan för sin tilltänkta verksamhet. Under eftermiddagen kommer sedan skolans IT-tekniker att handleda dem när de ska skapa sin egen hemsida som en del av planerna.

Sex deltagare är på plats när vi stiger in. De är utspridda i rummet, en i yogaställning i soffan med dator i knäet, tre vid de platser med bord de oftast arbetar vid – på borden bärbara datorer med trådlös uppkoppling, mobiltelefoner, allehanda papper och pennor, och, oftast, kalendrar i pappersformat. Två deltagare i intensivt, men lågmält samspråk står lutade över ett större pappersark på vilket de tecknat och skrivit. Läraren föser raskt ihop några papper till en hög och ställer sin bärbara dator på det lilla runda bordet i ståhöjd framför vita tavlan i lokalens ena ände och öppnar datorn. Men var är då de andra? Två deltagare har aviserat att de är sjuka och två är försenade och alltså på ingång. Fyra elever arbetar på distans men träffar varandra och läraren regelbundet på systerfolkhögskolan, eftersom de bor närmare den. Flera elever deltar i kurser anordnade av systerfolkhögskolan, ett studieförbund och högskolan. Några yrkesarbetar idag. Antingen med ”brödjobb” som delvis försörjer dem under kurstiden eller med sina respektive kulturella uttrycksformer. Andra arbetar i ett samverkansprojekt mellan folkhögskolan och grundskolan som fokuserar lajv rollspel som en del i lärandet. Några har bildat en grupp som arbetar med en kommande fotoutställning på stadens bibliotek. En deltagare, på väg från skolan efter två år här, är och ser på ett arbete som verksamhetsledare på en teater. En annan deltagare är lärare på en keramikkurs på systerfolkhögskolan. Ytterligare en arbetar med ett skrivprojekt tillsammans med läns museet och en annan med att dra igång ett café och en virkefestival i en närbelägen mindre stad. Slutligen arbetar en deltagare idag för en reklam/annonsbyrå med ett uppdrag för stadens teater som går ut på att initiera en blogg och ett lajv rollspel som knyter an till en föreställning.

Bildning äger rum

Som vi ser av ovanstående är det inte längre självklart att lärande och bildning i huvudsak äger rum *på skolan* i lärarnas och elevernas gemensamma aktiviteter. Alla handlingar fordrar dock en plats. Bildning äger fortfarande rum. Att bildning äger rum kan förstås som att bildning sker vilket betonar processen. Men också att bildningsverksamheter, via sina institutioner förfogar över vissa rum i vilka bildningsprocessen sker. Det kan röra sig om fysiska lokaler med viss inredning och utrustning som kan antas vara specifikt geografiskt lokaliserade och utformade och ordnade för bildande verksamhet. Men också om de specifika sammanhang som möjliggör vissa samtalsämnen och samtalsformer men utesluter andra.

I ett längre historiskt perspektiv kan kaffehuset, seminarierummet och läsecirkeln ses som exempel på bildningens topologier.⁹ De är geografiska platser för självets interaktion med omvärlden via olika kommunikativa praktiker – samtal i vid bemärkelse – om gemensamma ämnen. Folkhögskolan skulle generellt och i förhållande till andra bildningsverksamheter, exempelvis studiecirkeln, i ett historiskt perspektiv kunna betraktas som en av bildningens topologier. Anlägger vi ett mer ”närsynt” perspektiv på folkhögskolans verksamhet framträder dock förskjutningar över tid. Nya deltagargrupper, platser, samtalssituationer och teman förändrar terrängen. Nyheter intervenerar alltid i en pågående praktik. Sociologerna Susan Lee Star och Anselm Strauss har visat hur ny teknologi kräver såväl synligt som osynligt arbete, både av symbolisk och mer konkret karaktär, för att kunna integreras.¹⁰ Vad är den nya teknologin bra för, vem är den till för, var och hur ska den användas? Varför då? Hur ska den nya teknologin fogas till existerande materiella, spatials, temporala och diskursiva sammanhang? Samma sak skulle kunna sägas om platser, samtalsformer eller teman. Det synliga arbetet kan bestå av organiserade diskussioner om verksamhetens framtida mål och syften i relation till det nya, men också av utbildning samt ombyggnad och installation. Till detta kommer den mer osynliga artikulation och konfiguration som är nödvändig för att få den dagliga praktiken att fungera.

Eftersom vårt postmoderna och teknologiska samhälle är minst lika förbundet med gårdagen som med samtiden vill jag först vända blicken bakåt med hjälp av tidigare forskning och empiriskt material främst från den äldsta skolan i min studie, Åsa folkhögskola. Därefter återvänder jag till

⁹ Lövlie (2007) s 254.

¹⁰ Star, Susan Lee och Strauss, Anselm (1994): Layers of Silence, Arenas of Voice: The Ecology of Visible and Invisible Work. *Computer Supported Cooperative Work*, no. 8, 1994, s 9-30.

samtiden, till Kulturentreprenörskolan på Västerås folkhögskola för att avsluta med en återkoppling till dagens Åsa.

Ett liv i sig

Under min uppväxt – pappa var lärare på vinterkurserna och arkeolog om somrarna – gav folkhögskolan helheten, det var ett liv i sig, en skyddad del av samhället som stängde ute en del avigsidor. /.../ Även för mig som vuxen, som lärare, har folkhögskolan varit ett bra liv – inte så hackat och malet.¹¹

Att folkhögskolor initialt växte fram i syd- och mellansvenska slättbygder kan förstås som en följd av att den självägande bondeklassens politiska inflytande växte i och med kommunallagarnas införande 1862 och den nya riksdagsordningen 1866. Åsa startades med målsättningen att råda bot på ”brister i vår landtliga folkupplysning” genom att utgöra ”en medlande länk mellan folkskolan och den högre upplysningen”¹² för böndernas unga söner. Utvecklandet av medborgerlighet och uppövädet av samhällelig plikt känsla var ett huvudtema men undervisningen bestod också av allmänna skolämnen. Ett annat tema var ett mer humanistiskt personlighetsutvecklande och fostrande spår, vilket på Åsa definierades som att ”den rätta uppfostrans syfte är att ta hand om det andliga, det rent mänskliga”. Ett tredje spår var att tillhandahålla lantbruksinriktade specialkunskaper. Från 1890 tillgodosågs detta på Åsa av en ”lantmannaskola”. Syftet var att till ”unga män, som vilja utbilda sig till brukare af mindre landsegendor, meddela de teoretiska kunskaper, som äro behöfliga...”. Två decennier senare var 29 av landets då totalt 43 folkhögskolor förenade med lantmannaskolor.¹³ På det sättet fick de svenska folkhögskolorna i jämförelse med exempelvis de danska en starkare nyttoinriktning.

Valet av geografisk plats kan förstås som att 1800-talets nya folkhögskolor helt enkelt kom till eleverna, de lokaliseras där de identifierade behoven och deltagarna fanns. Men lokaliseringen hade också andra förtecken. Folkhögskolan växte fram ”nedifrån” och det var en självägande och allt mer självmedveten bondeklass som initierade och till stor del, med egen mark, eget material och frivilligt arbete, finansierade och konkret

¹¹ Intervju med folkhögskolelärare, född 1944, 2007.

¹² När inget annat anges kommer de citat som rör de historiska förhållandena mellan 1892 och 1992 på Åsa folkhögskola från: Cederberg, Lennart, Eriksson, Per-Erik, Lind, Göran, Edlund, Bernt och Lind, Arne, red (1992): *Åsa Folkhögskola – 100 år i Sködinge*. Sködinge-Lerbo Hembygdsförening.

¹³ Berntsson, Rolf (2003): *Nya folkhögskolor. En uppföljningsstudie av de folkhögskolor som blivit självständiga mellan åren 1991 och 2000*. Folkbildningsrådet utvärderar, no. 1.

byggde upp skolorna. När Åsa folkhögskola, efter att ha funnits i hyrda lokaler i nästan två decennier, 1892 påbörjade uppbyggnaden av en egen skola eftersträvades "ett sunt och naturskönt", lite avskilt läge på landsbygden avsett för "ett lugnt och stilla liv med inga tillfällen av frestelse av det ena eller andra slaget för eleverna". Lokaliseringen skulle hjälpa till att skydda eleverna från icke önskvärt inflytande från storsamhället under kurs tiden och på det sättet intensifiera och underlätta bildningsarbetet, men lokaliseringen var också en hyllning till det sunda, "hela" och sköna livet på landet jämfört med stadens smuts och larm, dess splittring och fulhet. Tidens nationalromantiska strömningar bidrog också. Ett panelat och gulmålat trähus i två våningar med två lärosalar och en föreståndarbostad var det första som byggdes när Åsa folkhögskola etablerade sig på en egen plats. Byggnaden finns än idag om än med andra funktioner.

Undervisningen bedrevs i form av vinterkurser som började när skörden var bärgad och fälten höstplöjda och sedan pågick till vårsådden. Huvudformen för undervisningen var "det fria föredraget och tankeutbytet i samtal mellan lärare och lärljungar". Det skedde främst i lärosalarna, traditionellt inredda med bänkar, kateder och svart tavla. Traditionella läxor ingick inte, men väl egenstudier, eftertanke och förberedelser. På Åsa, likväl som på många andra folkhögskolor, utvecklades vartefter en praktik med en "tyst timme" efter kvällsmålet. Då studerade eleverna enskilt. Boken ingick redan från början i verksamheten, och vid sekelskiftet 1900 förlades utlåningscentralen för länets nystartade vandringsbibliotek till Åsa folkhögskola. Tillgången till och bekantskapen med böckerna nämns ofta, jämsides med lärarna, deltagarna och platsen, som kärnan i tidiga elevers minnen.

Internat

Det är ju att skola och internat är på samma ställe som är det man tänker sig när man tänker folkhögskola, vilket är väldigt enkelt och väldigt begränsat. Jag var knappt utanför skolan det år jag själv gick på folkhögskola. Jag åkte hem vid ett par tillfällen och var i närmaste staden några gånger.¹⁴

Internatformen är något som varit – och fortfarande är – ovanligt i svenska skolsammanhang och som starkt bidragit till folkhögskolans platsbundna historia och dess särart, enligt idéhistorikern Anna Larsson.¹⁵ Inspirationen

¹⁴ Intervju med folkhögskolelärare, född 1965, 2007.

¹⁵ Larsson, Anna (2006): Folkhögskolans internat mellan hem och samhälle. I Mårwald, Erland och Nordlund, Christer, red: *Topos. Essäer om tänkvärda platser och platsbundna tankar*, s 152-166. Stockholm: Carlssons.

till internatformen kom ursprungligen från den danska folkhögskolan. Men från början bodde kursdeltagarna på Åsa, liksom på de flesta andra folkhögskolor, inackorderade i bondehemmen i närheten. Det dröjde ända till 1911, nästan fyrtio år efter start, innan Åsa blev en "riktig" internatskola. Skälen var till del av praktisk natur, det tog lång tid och krävdes stora resurser att från grunden bygga upp en internatskola. Men också att bondeklassen byggde skolorna för att slippa skicka sina söner till städerna och till läroverken, platser och utbildningsformer som var dem främmande och som de många gånger ansåg mer skadliga än nyttiga. De såg helst att deltagarna i vinterkurserna skulle bevara sina vanor och sin livsstil hemifrån och det gjorde de bäst som inackorderade i bondehem. Tanken med internaten var ju bland annat att lärarna skulle kunna påverka och hjälpa eleverna i fostrande syfte genom de talrika möjligheter till umgänge utanför undervisningen som internatformen gav. Även inom folkhögskolan fanns röster som menade att internatformen var för "total", ja närmast klosterlik, och att det uppfostrande draget "grundat på auktoritetsanspråk" borde tonas ned till förmån för det intellektuella momentet i bildningsarbetet.

Folkhögskolornas internat hängde dock väl samman med de spatiala och temporala ordningar som kännetecknade lantushållen vid den här tiden, nämligen att en eller två ägargenerationer och gårdens tjänstefolk hade såväl sitt dagliga värv som sina bostäder och levde sitt familjeliv på en gemensam avgränsad plats. Detta samtidigt som gårdens sysslor och platser internt kännetecknades av isärhållanden som utgick från klass, kön och generation. Lantushållen vilade på en patriarkal ordning baserad på hustavlan¹⁶, vilken reglerade maktförhållanden och ansvar inom familjen och hushållet, med fadern som överhuvud. Kvinnor, barn och tjänstefolk var omyndiga. Tanken att folkhögskolan skulle vara "ett hem" för såväl elever som personal fanns med tidigt. Hemtanken fortsatte att ha en stark ställning i breda samhällslager i Sverige under första hälften av 1900-talet – som exempel kan nämnas Ellen Keys särartsfeminism som kretsade kring modern och hemmet och Per Albin Hanssons folkhemsideal. I detta spelade "folkhögskolefamiljen" en viktig roll, som modell och symbol för livet på skolorna, men också som praktisk realitet. Föreståndarfamiljen förväntades fungera som en mönsterfamilj baserad på patriarkala och kompletmen-

¹⁶ Hustavlan är det avsnitt i Luthers Lilla katekes som med ideologisk bakgrund i läran om de tre stånden, läro- eller andliga ståndet, politiska ståndet och hushållsståndet, reglerar husfolkets inbördes förpliktelser mot varandra.

tära genustraditioner med rektorn som husfar och hans hustru som husmor.¹⁷

På Åsa åkte vinterkursens elever till att börja med hem endast till jul. Tanken att folkhögskolan skulle fungera som ett hem och att elever och lärare skulle umgås på fritiden gjorde det viktigt att inreda platsen inte endast för undervisning utan också för informell samvaro, liksom att uppmuntra såväl mer organiserad som spontan sådan. På vardagarna skedde mycket av umgänget utanför själva undervisningssituationen kring måltiderna och där kunde exempelvis en genomtänkt bordsplacering användas för att stimulera samtal och tankeutbyte.¹⁸ På helgerna anordnades såväl utflykter till natursköna som historiska platser i bygden som samkväm med sång och lekar, samt mer regelrätta program med såväl inbjudna gästföreläsare som egenproducerade föreställningar av olika slag dit också bygdens folk inbjöds. På Åsa tjänade till att börja med en av lärosalarna som samlingsal. Den gavs en mer representativ och festlig karaktär med hjälp av konstnärlig utsmyckning. Senare fungerade den nya gymnastiksalen som aula. Folkhögskolorna utgjorde tidigt – och utgör även idag – en sorts regionala kulturcentra.¹⁹ Sammanfattningsvis tycks internatets främsta funktion under den här tiden inte ha legat på det pedagogiska planet utan på ett individuellt och personligt plan. Folkhögskolan kom att utgöra en plats där en samling människor som inte valt varandra och med varierad bakgrund och skilda målsättningar med sitt lärande och liv levde tillsammans under allt ifrån några veckor till flera år. Det gav möjligheter till diskussion och utbyte av otaliga idéer med frekventa åsiktsbrytningar.²⁰

Böndernas döttrar

En första topologi framträder där folkhögskolan är lokaliserad på landsbygden, med vinterkurs och internat och lärosalar. I den ingår en samtalssituation där det fria föredraget och tankeutbytet i samtal samt boken dominerar, ett huvudtema med inriktning mot offentlighet och ”det rent mänsk-

¹⁷ Larsson, Berit (1997): *Ljus och upplysning äfven för quinnan: Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918*. Göteborg: Anamma.

¹⁸ För exempel på medvetet användande av måltiderna för att stimulera kontaktskapande och åsiktsutbyte se Eskilsson, Lena (2006): En arena för möten mellan människor och idéer: Kvinnliga medborgarskolan på Fogelstad. I Mårald, Erland och Nordlund Christer, red, *Topos. Essäer om tänkvärda platser och platsbundna tankar*. Stockholm: Carlssons.

¹⁹ Sjöman, Lena (2009): Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör? I Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

²⁰ Larsson, Anna (2006).

liga” plus ett parallellt levebrödstema, lantmannaskolan. Denna topologi är klassmärkt och också kodad vad gäller generation – unga deltagare – samt etnicitet – genomgående svensk. Läger vi därutöver ett könsperspektiv på den tidiga folkhögskolan kan vi karaktärisera den som en plats skapad av män och för män – svenska bönder och deras söner. Men platser användning och betydelse är inte avhängiga endast spatiala parametrar utan också temporala. Som etnologen Marc Augé påpekar, alla relationer som är inskrivna i en plats är också inskrivna i tid. Samma plats, till exempel ett torg, kan konfigureras för helt skilda praktiker vid olika tidpunkter; som handelsplats en dag i veckan och för nationaldagsfirande en gång om året.²¹ På liknande sätt konfigureras Åsa folkhögskola, samma plats, från och med 1894 för skilda deltagare och kurser vid olika tidpunkter; sommarkurs för kvinnor och vinterkurs för män.

Sommarkursen för böndernas döttrar kom att utgöra embryot till det som kom att kallas ”den kvinnliga folkhögskolan”; en parallell särorganisering som fick allmän utbredning på folkhögskolorna. Den var, även om en del allmänna ämnen ingick, i huvudsak inriktad på ”handen” och den privata sfären inom ramen för bondehushållet. I den ingick smådjurskötsel, trädgårdsodling, livsmedelsberedning, hemmets allmänna skötsel och textila hantverk. Detta till skillnad från den manliga huvudfårans mer bokligt orienterade bildning inriktad på ”anden” och det offentliga livet. Trots sin praktiska inriktning, var den inte heller en kvinnlig variant på lantmannaskolan, den var inte i första hand inriktad på jordbruksproduktion för avsalu, utan på reproduktion. När verksamhet för och med kvinnor bedrivits på folkhögskolorna har den i ett historiskt perspektiv hållit sig inom den komplementära och hierarkiska könsordning som varit rådande och i denna var det könsbaserade isärhållandet av platser, sysslor och tider i slutet av 1800-talet centralt. Endast genom att acceptera detta har kvinnor kunnat verka inom den organiserade folkbildningen. Den verksamhet som ifrågasatt könsordningen har inte setts som ”riktig” folkbildning och inte heller fått statligt stöd.²² Ett sätt att tänka kring den kvinnliga folkhögskolans förhållande till folkhögskolans centrum, är som en utmark eller periferi i bildningsterrängen. Den kvinnliga folkhögskolan delar den geografiska lokaliseringen likväl som internatformen med den dominerande manliga topologin, men här är tiden är en annan – sommaren – liksom syftet, temat och undervisningsformen. I teknofeministisk forskning förstås kön snarare som ett verb än ett substantiv. Det ständiga görandet och blivandet sker

²¹ Augé (1995).

²² Nordberg, Karin och Rydbeck, Kerstin, red (2001): *Folkbildning & Genus – det glömda perspektivet*. Linköping: Mimer.

inte uteslutande i relationer mellan människor, utan också i förbindelser med artefakter, platser och tider.²³ På folkhögskolans sommarkurs görs bondeklassens vuxna kvinnor och på vinterkursen bondeklassens vuxna män vid denna tid.

Folk i rörelse

Från och med 1900-talets första årtionde startade många folkrörelser och andra organisationer egna skolor. Det innebar att betydligt fler människor ur andra samhällsklasser och yrkesgrupper än bönder med ett brett engagemang för frågor som rörde nykterhet, tro, hembygd, allmän rösträtt samt arbetar- och kvinnofrågor sökte sig till folkhögskolorna än tidigare. Nya samtalsteman gjorde sig gällande. Det gällde inte endast den medborgerliga bildningens inriktning utan också det humanistiska bildningstemat. Där fick den klassiska litteraturen och konsten, de nationella traditionerna och modersmålet som dittills ansetts vara kärnan i det kulturarv som var nödvändigt att tillägna sig för att utvecklas som person och bli en bildad människa, vartefter sällskap av arbetarlitteratur och arbetarkonst.

Redan på 1910-talet hade dock förslag rests på att Åsa folkhögskola ”snart måste bli i stånd att mottaga icke endast flera elever utan också elever från en samhällsklass som nu sällan eller aldrig har någon förbindelse med den, städernas industriarbetare”, men motståndet hade varit kompakt. Istället var det via korta allmänbildande semesterkurser vid 1920-talets mitt som först kvinnliga, sedan också manliga industriarbetare fick tillträde till Åsa. Det innebar att kvinnliga deltagare med olika klassbakgrund och kvinnliga och manliga elever var där samtidigt – om än inte på samma kurs – under ett antal sommarveckor. Genom sin perifera position i förhållande till kärnverksamheten blir sommaren och den kvinnliga särorganiseringen den plats och det sammanhang, där nya deltagargrupper och nya kursformer etableras.

Det faktum att en annan samhällsklass vann insteg stimulerade också andra gränsöverskridanden. Kampen för kvinnlig rösträtt i Sverige stärkte ytterligare kraven på medborgerlig bildning och kvinnors rätt att ta del av det offentliga livet. Under den stora arbetslösheten på 1930-talet sökte sig många män med arbetarbakgrund även till folkhögskolornas vinterkurser. Och det är också då enstaka kvinnor gör inbrytningar i männens vinterkurs på Åsa. Detta medan rekryteringen till de praktiskt inriktade kurserna för kvinnor, som nu inte endast gavs sommartid, breddades och alltmer vreds från lantushållning mot husmodersrollens professionalisering, speci-

²³ Augé (1995) och Haraway (2008).

ellt efter andra världskriget då antalet hemarbetande kvinnor i Sverige var som störst.²⁴

Närvaro.1

Trots en fortgående industrialisering och urbanisering samt nya deltagargrupper med hemvist i bruksorter och städer, fick internatformen och behovet av egna avskilda platser snarare ökat inflytande i och med etableringen av rörelseskolorna, menar tidigare forskning. Detta eftersom ideologiska frågor utgjorde kärnan i de idéburna organisationernas verksamhet. Att etablera egna fysiska arenor för möten mellan idéer och människor blev ännu viktigare. Mellan 1919 och 1977 ingick kraven på elevhem och personalbostäder i folkhögskolestadgan. Folkhögskolan har därmed under lång tid varit en skolform som med sina spatiala och temporala ordningar förenat en enda plats med dygnets alla timmar och livets alla verksamheter under längre tidsperioder för både lärare och elever, vilket starkt bidragit till dess historiska särart.²⁵ Skillnaden var att, i och med rörelseskolorna etablering, förlades skolor inte endast i utpräglade jordbruksbygder i södra Sverige utan också i norrländsk skogsbygd och i närheten av bruksorter och städer.

Sammanfattningsvis skulle vi kunna säga att den första topologins teman skulle kunna beskrivas som medborgerlig och humanistisk bildning kombinerad med allmänna skolämnen, samt varefter ett yrkes- eller försörjningsspår i form av parallella lantmannaskolor. Huvudsakliga deltagare var böndernas unga söner och skolorna låg på landsbygden. Själva undervisningsformen var i huvudsak muntlig – föredrag och samtal – samt boklig. Närvaro betydde fysisk närvaro eftersom utgångspunkten var att lärande och bildning ägde rum *på skolan*, dock inte endast i undervisningslokalerna utan också i den mer informella samvaron som internatformen möjliggjorde. Men som vi sett var inte internatet en självklarhet från början. Ett omfattande artikulations- och konfigurationsarbete krävdes för att etablera det på svensk botten.

Kvinnor fick tillträde – om än i en särorganisering på det manliga bildningsprojektets villkor. Rörelseskolor etablerades. Semesterkurserna upphävde tidigare spatiala och temporala köns- och klassordningar under några korta sommarveckor. På sikt fick de nya konfigurationer som till att börja med uppfattades som underordnade och perifera i förhållande till kärnverksamheten, vittgående konsekvenser för folkhögskolans topologi.

²⁴ Nordberg och Rydbeck, red (2001).

²⁵ Larsson, Anna (2006), samt Eskilsson (2006).

Staden, dagen och kvinnorna

De tre andra skolorna som, förutom Åsa, ingår i mitt empiriska material utgör i sin nuvarande skepnad ett explicit brott mot landsbygds- och internattraditionen. De drivs alla som externat i stadsmiljöer. Runö folkhögskola startades 1962 som ett komplement till LO:s fackliga skola. Först drevs den i internatform och var samlokaliserad med den fackliga skolan ute på Åkers Runö men 1981 flyttades verksamheten in till Stockholms city. Kvinnofolkhögskolan och Västerås folkhögskola har alltid varit geografiskt lokaliserade i stadsmiljö och har aldrig haft några internat. De etablerades 1985 respektive 1997. Den första efter att i samarbete med redan etablerade folkhögskolor i regionen ha startat byggkurser för arbetslösa kvinnor i stadens Kvinnohus, och den andra som en avknoppning från en filial. Under de senaste 50 åren har de flesta nya folkhögskolor förlagts till städerna.

Staden som plats och dagfolkhögskolan som form uppfattades till att börja med som en anomali, eftersom internatformen på landsbygden vid den här tiden sedan länge var ouppslösligt förenad med folkhögskolans särart. Så sent som 1973 ansåg majoriteten av folkhögskolelärarna att internatformen var en fördel. Endast 12 procent menade att den var arbetsam för personalen och hämmade deras familje- och privatliv samt innebar ett starkt socialt tryck och störd studiero för eleverna.²⁶ Diskussionens vågor gick höga.

När grundskolan på 1960-talet ersatte folkskolan påverkade det folkhögskolan på flera sätt. Vinterkursen utökades till ett helt skolår och kallades allmän kurs. Detta plus att externatformen suddade ut en del av den tidigare särarten. Grundskolans införande innebar också att folkhögskolan som "medlande länk" mellan folkskola och högre utbildning för landsbygdens ungdom inte var lika aktuell längre. Däremot hade många vuxna i 1960-talets Sverige inga studiemeriter alls eller mycket kort formell utbildning. Husmoderns arbete var inte heller längre en livsuppgift och folkhögskolornas kvinnokurser hade spelat ut sin roll. Många hemmafruar ville i samband med att barnen började skolan ta steget ut på arbetsmarknaden. Där gick industrin på högvarv samtidigt som den offentliga sektorn expanderade kraftigt vilket skapade en stor efterfrågan på arbetskraft. En stor del av de tidiga eleverna på Åsa folkhögskolas filial som startades som externat i den närliggande tätorten 1966, samt på Västerås folkhögskolas föregångare vid samma tid, var medelålders kvinnor som läste kortare, fristående kurser. Målet var att ge dem möjligheter till vidareutveckling och att stimulera till aktivt deltagande i samhälls- och yrkeslivet samtidigt som de – åtminstone delvis – behöll sin husmodersroll: "Fredag var inte

²⁶ Berntsson (2003), s 22.

skoldag, då skulle kvinnornas hem fejas inför helgen.”²⁷ Det tidigare obetalda omsorgsarbetet blev delvis kvinnornas nya lönearbete och den offentliga sektorn deras deltidsarbetsmarknad. Det tidigare samhälleliga genussystemet där husmoderskontraktet var förhärskande ersattes vartefter av ett jämlikhetskontrakt. Mannen behöll till att börja med sin roll som huvudförsörjare, medan kvinnan ”bidrog”. På sikt ledde dessa förändringar fram till dagens tvåförsörjarsystem, vilket på ett genomgripande sätt har förändrat relationerna mellan män och kvinnor och den privata och offentliga sfären.²⁸

Kvinnofolkhögskolan startade med kvinnor som huvudsaklig målgrupp ett tjugotal år senare – men med helt andra förtecken. Byggekursernas syfte var inte att tillgodose en existerande arbetsmarknad utan snarare att bryta sig in på en dittills maskulint kodad dito – hantverksyrken inom byggsektorn – med bättre arbetsvillkor och högre lön än inom vård, skola och omsorg. Dessutom skulle då kvinnor få mer inflytande över samhällets fysiska utformning. Ur ambitionerna att kvinnor skulle ha tillgång till samhällets alla (arbets)platser och teknologier samt med den Kvinnliga medborgarskolan vid Fogelstad, där medborgarbildning för kvinnor drevs åren 1922-1954, som förebild, växte tanken gradvis fram på en egen feministisk och mångkulturell folkhögskola. Historiskt sett har den verksamhet som ifrågasatt könsordningen inte setts som ”riktig” folkbildning och inte heller fått statligt stöd. Kvinnofolkhögskolans start och några år senare etablerandet av Långholmens folkhögskola kom därmed att utgöra en brytpunkt som öppnade upp folkhögskolan ytterligare.

En annan ny deltagargrupp som sökte sig till externaten i städerna och som på sikt kom att bli mycket viktig var de nya svenskarna. De fyra folkhögskolor som utgör mitt empiriska material hade 2007-2009 alla kurser som riktade sig särskilt till människor som invandrat till Sverige.

Externat

För vuxna bosatta i tätorterna och med egen familj var inte internatsformen på landsbygden något alternativ. Den egna familjen kolliderade med den traditionella tanken om folkhögskolan som ett hem i vilket ”folkhögskolefamiljen” tänktes ha företräde under långa sammanhängande perio-

²⁷ Västerås folkhögskola – en modern folkhögskolas framväxt, Västerås folkhögskola, 2007, <http://www.vasteras.fhsk.se/elevsidor/2007/jubileum02.htm>, Hämtad 2009-09-28.

²⁸ Johansson, Susanne (2000): Kvinnorum och maskulina platser. I Gren, Martin; Hallin, P O och Molina, Irene, red: *Kulturens plats / Maktens rum*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

der. Under 1960- och 70-talen ifrågasattes dessutom alltmer familjen som institution i samhället och det stormade allt häftigare kring och i folkhemmet. Hemmetaforen spelade ut sin roll som tankefigur för internatverksamheten. Istället kom folkhögskolan vartefter att metaforiskt betraktas som ett samhälle i miniatyr för övningar i demokrati.²⁹

Gemensamt för externaten i min studie är att de bytt adress i staden flera gånger och att de huserar i hyrda lokaler. Men det betyder inte att lokaliseringen blivit oviktig. I intervjuerna med idag verksamma lärare framträder samma skäl som delvis vägledde bondefolkhögskolornas grundare, nämligen att folkhögskolan ska lokaliseras där de identifierade behoven och deltagarna finns. Skillnaden är att det numera är andra deltagargrupper som är i fokus för skolorna och att därmed helt andra geografiska platser blivit aktuella; centralt i staden eller tätorten med bra bussförbindelser så att alla kan pendla in dagligen, eller i bostadsområden och förorter där många deltagare är bosatta. I stället för ett avskilt och lugnt läge vill skolorna på ett eller annat sätt ligga "mitt i byn". Genom sin lokalisering går de emot den tankefigur som internatskolorna under sin långa verksamhet kommit att stå för – att eleverna ska komma till folkhögskolan.

Fler lärare än på internatskolorna menar att "... kollegor är viktigare än lokaler" på dagfolkhögskolan. De menar också att det många gånger är lättare att inreda och utforma hyrda lokaler på ett sätt som överensstämmer med verksamhetens nuvarande intentioner, om inte lokalerna är alltför traditionstyngda. Och att hyra istället för att äga både ger en starkare anknytning till deltagargruppernas levnadsförhållanden och ger en större möjlighet att anpassa sig till deltagarnas skiftande behov. Folkhögskolans uppgift som mötesplats för olika människor fortsätter dock att vara lika aktuell som för internatskolorna. Därför inreds också de för att stödja såväl spontan samvaro som mer ordnade möten så att människor med olika bakgrund och olika intressen ska kunna träffas och ha utbyte av varandra även om ingen längre bor på skolan.

Även om det inte är ett spontant möte så ser de utlandsfödda, äldre kvinnorna från förorten att de här unga tjejerna – med ringar i öronen och snaggat hår och som ser ut som pojkar – och som de tidigare kanske bara sett på spårvagnen när de någon gång är i stan – går på samma skola som de. /.../Det är viktigt att deltagarna vet och förstår att går på en kvinnorörelseskola, det är en annan stämning här och att de känner att den är något större, en del av något som finns över hela världen. Sedan tycker jag det är

²⁹ Larsson, Anna (2006).

viktigt med miljön, med vad som finns på väggarna och i biblioteket, den feministiska miljö man är i här.³⁰

De skolor som startats som externat är lika måna om att skapa en egen alternativ plats innanför de hyrda väggarna i staden, som bondefolkhögskolan en gång var att skapa en "idealegendom" på landsbygden. Skillnaden är att detta för externatskolornas del dessutom sker som ett alternativ till den dittillsvarande folkhögskoletraditionen.

Fler platser och samtalssituationer

Ovanstående, plus en allmän pedagogisk omorientering i svenskt skolväsen under 1970-talet, öppnade upp också moderskolorna på landsbygden mer mot omvärlden. Bilen och vägnätets fortgående utbyggnad och förbättring gjorde det möjligt för såväl elever som lärare att i ökad utsträckning pendla till och från skolorna för studier och arbete. Det blev allt vanligare att elever åkte hem till egna vänner och familj över helgen.

Men även kursutbudet och själva undervisningen förändrades. Allmän kurs fick sällskap av särskilda kurser, många av dem praktisk-estetiska. Kvinnornas inträde på arbetsmarknaden, ifrågasättandet av familjen som samhällets stöttepelare, kvinnorörelsens framväxt samt det faktum att allt fler av folkhögskolornas deltagare nu var kvinnor, bäddade för att kurser kring kvinnors liv och leverne etablerades. På Åsa startades en ny textilkurs med fokus på kvinnliga hantverk samt kurser i kvinnohistoria och senare i naturvetenskap för kvinnor. I likhet med hur arbetarlitteratur och arbetarkonst tidigare utökats och förnyats det humanistiska och medborgerliga bildningsinnehållet introduceras nu en rad kvinnoteman och en jämställdhetsdiskussion. Kvinnokurser, genuskurser, feministiska studier och på senare år även manskurser, har sedan 1970-talet varit en vital del av många folkhögskolors verksamhet och ett aktivt jämställdhetsarbete bedrivs på de flesta skolor idag. Internationella frågor och utlandsproblematik fördes upp på dagordningen, vilket ytterligare vidgade vyerna och öppnade upp skolorna mot omvärlden och mot det mångkulturella. Många skolor skaffade sig vänskolor i andra delar av världen.

Folkhögskolornas lärosalar som sedan start i huvudsak varit traditionellt ordnade med kateder, svart tavla och rader med bänkar, möblerades nu om i den hästskoform som vid mitt fältarbete 2007-2009 fortfarande var vanligt förekommande. Erfarenhets- och kunskapsutbytet mellan deltagarna betonades genom att eleverna vändes mot varandra i rummet. Deltagarna fick mer inflytande över undervisningen och lärarens handledande roll

³⁰ Intervju med folkhögskolelärare, född 1951, 2007.

förstärktes. Kurserna delades dessutom upp i mindre grupper som arbetade mer problemorienterat och självständigt i projektform med olika teman. På Åsa byggdes särskilda grupprum och biblioteket utökades. Förbindelserna med bygden fick en ny dimension, nu också som konkretion och ”verklig-het” för de tematiska studierna. Nytt var också att teman och projekt kunde redovisas som rapporter, böcker, ljud- och bildband, utställningar och även i form av arbetarspel. Ibland gjordes detta i samarbete med externa aktörer i bygden. Nya audiovisuella undervisningsteknologier infördes och kom att bli viktiga icke-människor i bildningsprocessen jämte boken och den muntliga traditionen i form av föredrag och samtal av olika slag.

Närvaro.2

Från och med 1960-talet framträder en andra huvudsaklig topologi vad gäller lokalisering och övergripande samtalssituation, staden eller tätorten och externatet. En diskursiv-materiell praktik där det var självklart på vilken plats och i vilken form folkhögskolan fanns, samt att deltagarna skulle komma till den, bröts. Samvaro på en enda plats under dygnets alla timmar under längre tidsperioder ersätts nu med två platser – landsbygden och staden. Internatformen behålls på den första, medan en annan spatial och temporal ordning som innebär samvaro endast under dagtid inrättas på den andra. Närvaro betydde nu alltmer sällan ”alla som går på skolan” på plats i samma lokal vid samma tidpunkt. Fler teman och kurser som förfogade över egna separata rum med speciell inredning infördes – exempelvis olika praktisk-estetiska kurser. Grupparbeten på och utanför skolan blev legio. Närvaro på kurserna bestod nu nödvändigtvis inte i en för alla gemensam fysisk närvaro i lärosalen under lektionstid. Närvaro kunde också vara att arbeta i en grupp på andra platser på skolan eller utanför denna. Att deltagarna var fler och vuxna och gärna ville ha kvar ”ett eget liv” under studierna och därmed åkte hem på helgerna, påbörjade en uppluckring av en av internatformens fundament, den informella samvaron utanför lektionstid, det som gjorde folkhögskolan till ”ett liv i sig”.

Det engagerade samtalet ansikte-mot-ansikte mellan likvärdiga parter som fritt kommit samman för att ställa frågor, utforska, bryta åsikter och dra slutsatser utgör ett av folkbildningens klassiska kommunikativa ideal och praktik.³¹ Den muntliga framställningen har traditionellt haft en mycket stark ställning på folkhögskolan, något som är tydligt i det erkän-

³¹ Säljö, Roger (2003): Bildande samtal och informationstekniska revolutioner i människans historia. I: Axelsson, Lars-Erik; Bodin, Kiki; Persson, Tore och Svensson, Ingemar: *folkbildning.net – en antologi om folkbildningen och det flexibla lärandet*. Folkbildningsrådet & Nationellt centrum för flexibelt lärande.

nande som Åsa folkhögskolas andre rektor tillmäts för att hans lektioner var så "utomordentligt levande, i regel mycket fria från läroboken". Detta ändras inte generellt i och med dagfolkhögskolans tillkomst i staden. Men fler mjuka teknokulturella krafter – som Lövlie³² benämner de förbindelser mellan teknologi och kultur som är en del av den humanistiska bildnings-traditionen – än boken intervenerar nu på allvar i undervisningen både på moderskolorna och filialerna och integreras vartefter i den diskursiv-materiella praktiken. Ytterligare en förändring som än idag har stor betydelse för folkhögskolan utformning och för undervisningsformerna är att praktisk-estetiska kurser och undervisningsformer etableras. De blir en del i en personlighetsutvecklande humanistisk bildning där det blir legio att skapa själv – inte att tillägna sig konst och litteratur endast genom att "se", "läsa" och samtala om den, utan att också "göra". Men de praktisk-estetiska undervisningsformerna används också inom andra ämnen.

Var som helst – när som helst?

Införandet av datorer och Internet på folkhögskolorna förändrade mer radikalt tillgången till och sätten att söka information på. Men det fogade också nya aspekter till det som fortfarande utgör bildningens huvudtema, nämligen kommunikationen.

På Åsa folkhögskola påbörjades datoriseringen under 1970-talet med lärarna i naturvetenskapliga ämnen som främsta drivkraft.³³ De såg datorerna som möjliga pedagogiska och administrativa verktyg i sin undervisning. De argumenterade också för att om folkhögskolan i sitt bildningsarbete ska utgöra en konstruktivt kritisk kraft i ett samtida samhälle kunde inte den digitala teknologin ignoreras. Livliga diskussioner om vilka konsekvenser möjligheterna att övervaka och kontrollera med hjälp av digitala system skulle kunna få för samhällsmedborgarna och demokratin i ett "storebrorssamhälle" fördes också på Åkers Runö. Som en facklig skola valde de att inrikta sig på vad industriella tillämpningar av den nya digitala teknologin skulle kunna innebära för industriarbetare. Syftet var att ifrågasätta teknik- och industriföretagens kunskapsmonopol. För Kvinnofolkhögskolan var det redan vid starten som självständig skola 1985 en självklar demokratifråga att kvinnor ska ha tillgång till samhällets alla sfärer och därmed också till digital teknologi, både som konsumenter och producenter. Att som kvinna ha tillgång till och förmåga att bruka datorer och Internet

³² Lövlie (2007) s 242-245.

³³ Det här avsnittet bygger på Gunnel Andersdotter (2009): Ny teknologi på folkhögskolan sedd ur genusperspektiv. I Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

kom vartefter att generellt ingå i folkbildningens jämställdhetsdiskurs, medan Kvinnofolkhögskolan var en av få skolor som från början drev frågan om kvinnors deltagande i forskning, utveckling och produktion av ny teknologi som en demokratifråga och inte endast som en yrkesfråga. Både för Åkers Runö och Kvinnofolkhögskolan var tillgången till en egen plats viktig för möjligheten att också i praktiken ifrågasätta olika kunskapsordningar baserade på klass och kön. Åkers Runö gjorde detta genom att bygga en fullskalemodell av ett antal datoriserade industriarbetsplatser för att pröva och öva ny teknologi i syfte att skaffa sig inflytande över utvecklingen. En av Kvinnofolkhögskolans grundtankar är att möjligheterna att synliggöra rådande uppfattningar och fördomar kring relationerna mellan kvinnor och teknologi ökar i en miljö där inflytandet från de rådande könsmaktsstrukturerna begränsas, alltså i en skola ”av kvinnor och för kvinnor” som aktivt arbetar med det traditionellt mansdominerade teknologifältet.

Genombrottet för undervisning i datakunskap som ett nytt färdighetsämne kom på 1980-talet och skolorna utrustades nu med datasalar. Undervisningen inriktades på konkret användning av ordbehandling, informationssökning och källkritik, samt kommunikation. Förutom den allmänna undervisningen i datakunskap och senare IKT har folkhögskolorna i min studie vartefter utvecklat olika specialområden där digital teknologi tillämpas på olika sätt. Rörlig digital bild, video, har sedan 1990-talet spelat en viktig roll i Kvinnofolkhögskolans verksamhet och gör det än idag. På Runö har skrivande som en del av den politiska verksamheten och under senare år grafisk formgivning en stark ställning, medan man på Åsa specialiserat sig på skrivande och musik.

1990-talet innebar ett genombrott för distansundervisning. Då skapades Folkbildningsnätet, vilket bland annat ger tillgång till ett gemensamt kursutbud på distans. Stora satsningar har sedan fortlöpande gjorts inom IKT vad gäller såväl undervisningsteknologi, lärarfortbildning som kursutbud. Flera av skolorna har skapat egna distanskurser. Möjligheten att mötas på Internet förändrar ytterligare de spatiala och temporala villkoren. Alla skolor finns idag både som geografiskt lokaliserade platser och på nätet. Både lärare och elever lever en cyborgtillvaro och deltar regelmässigt i den elektroniska offentligheten. Elever kan delta – och därmed närvara – i undervisningen trots att de kroppsligen befinner sig i sitt hem, på sitt arbete, på ett bibliotek eller på ett lokalt/regionalt lärcenter. I och med allt fler trådlösa och mobila digitala nätverk är det också möjligt att kroppsligen befinna sig på många platser i det offentliga rummet eller ute i naturen. Detta har återigen fört upp diskussionen om huruvida eleverna ska komma

till folkhögskolan eller om folkhögskolans ska komma till dem, varhelst de befinner sig med sin dator och närhelst de önskar.

Västerås folkhögskola är i sin nuvarande konstellation den yngsta skolan med start 1997. Skolan profilerades redan från början mot IKT och nya medier. Folkhögskolelärarna erbjöds utbildning i distanspedagogik och året efter drog de igång sin första nätbaserade allmänna kurs, något som de fortfarande är ensamma om bland de fyra skolorna i den här artikeln. Därmed är Västerås folkhögskola den skola som tycks ha den starkaste anknytningen till de nya lärmiljöer som Internet skapat. Dessa karaktäriseras, enligt Lövlie³⁴, av hypertexten – en mångfald av information, genrer och uttryck som finns på nätet och som utgör den samtida bildningens främsta gränssnitt. Det utesluter inte boken och läsningen, som fortfarande ger de mest komplexa och intensiva gränssnitt vi känner till, men hypertexten är det nya och för den yngre generationen ett av flera gränssnitt mot omvärlden.

Närvaro.3

En tredje huvudtopologi växer fram. Internatformen har sedan 1960-talet blandats med externatformer och sedan 1990-talet också med distanskurser och en ny lärmiljö i form av nätets hypertext. Folkhögskolorna finns nu också på nätet och därmed i deltagarens dator varhelst han eller hon befinner sig och närhelst deltagaren vill. Också blandformer mellan externat, internat och Internet blir allt vanligare. Den digitala teknologin var från början starkt länkad till information och ämne, främst naturvetenskap och matematik, därefter till administration och senare till kommunikation. Till detta har vartefter fogats konst- och kulturutövande. Digitaliseringen av musik, konst och film har lyft fram datorn med sina programvaror som ett verktyg för kreativt skapande, och digitala hantverk har fått en plats på folkhögskolorna jämsides med traditionella dito. Digitaliseringen har därmed gett nya innebörder till uttryck som ”att arbeta med händerna” och ”handen” i relation till ”anden”. Internet har skapat nya umgängesformer. Sociala medier har under 2000-talet blivit viktigare för folkhögskolan.

Om vi mer närsynt fokuserar samtalssituationen med avseende på kommunikationsformer så är det muntlig kommunikation ansikte-mot-ansikte liksom olika mjuka teknokulturella krafter – exempelvis boken, som kan kopplas samman med de två första topologierna, medan den tredje också innefattar digitalt medierad kommunikation, många gånger med hjälp av nya textade former. Den utvidgning av bildningsrummet och de nya gränssnitt som den digitala teknologin möjliggjort innebär dock avsevärt mer.

³⁴ Lövlie (2007).

Information och kunskap utifrån och nerifrån konkurrerar ännu starkare med folkhögskolelärares kunskap och folkhögskolans traditionella ämneskanon. Bådas auktoritet försvagas i mötet med hypertexten. Dess teman låter sig inte systematiseras på traditionellt sätt i hierarkiska kategorier och avgränsade ämnesområden. Istället växer hypertexten på ett rizomatiskt sätt – som vitsippornas jordrevor – in i folkhögskolans bildningsterräng. Lövlie menar att detta får konsekvenser för folkbildningsarbetet.³⁵ Problem- och projektorientering blir en allmän undervisningsform och lärare och deltagare arbetar sida vid sida snarare än över- och underordnat. Läroboken förlorar sin betydelse. Istället blir förmågan att kritiskt granska och välja samt komponera själv viktigare och för detta krävs vägledning snarare än kunskapsförmedling. Ett distribuerat lärande gör också att skolklassen förlorar en stor del av sin betydelse som social gemenskap. Eleverna blir kunskapsnomader som samarbetar i grupper i förhållande till gruppen, biblioteket och Internet – mediateket – i en teknokulturell bildningsprocess.

I de följande avsnitten återvänder jag till kursen i kulturentreprenörskap på Västerås folkhögskola och till Åsa folkhögskola. Syftet är att närmare skärskåda hur IKT och digitala medier artikuleras och konfigureras i den dagliga praktiken på en skola som aldrig haft internat och på en med en sekellång internatstradition, samt hur detta relateras till plats, deltagande och närvaro.

Nomader och lägerplatser

Även på Kulturentreprenörskolan har vi att göra med en geografiskt lokaliserad plats, närmare bestämt en sorts lärosal på en folkhögskola i en mellansvensk stad. Läraren och deltagarna kommunicerar muntligt kring ett gemensamt tema – entreprenörskapet inom kultursektorn. Det fria föredraget och tankeutbytet i samtal mellan lärare och lärljungar, som vägledde starten av Åsa folkhögskola mer än hundra år tidigare, lever i högsta grad. Alltså skulle vi kunna förstå det som att boet är den plats där bildning sker, det vill säga *på* folkhögskolan. Men i så fall blir det faktum att endast sex – lite senare åtta – av tjugonio deltagare är fysiskt närvarande i boet ytterst problematiskt. Endast två är frånvarande på grund av sjukdom, egen eller andras. Två är försenade och dyker upp efter en stund. Men resterande tjugoen är inte närvarande – kroppsligen. Samtidigt kan vi hävda att de deltar i undervisningen såsom den definieras i kursplanen samt i de individuella studieplaner som främst förhandlas fram vid de mentorssamtal som lärare och deltagare genomför regelbundet. Men de gör det

³⁵ Lövlie (2007).

på andra platser och på andra sätt. Närvaro framstår här som ett mångfacetterat och vittomfattande begrepp. Till skillnad från dygnet-runt-samvaron under den tjugo veckor långa vinterkursen på Åsa för hundra år sedan, skönjer vi här en topologi där deltagarna är involverade i en mängd platser, samtalssituationer och teman.

Tema och plats

Det är inte min sak att säga hur länge de ska gå här och alltså inte heller att slå fast från början hur lång utbildningen ska vara. Det ska bygga på deras behov som är individuella och värdegrundsbaserade i och med att de har sina syften och mål med att vara här. Det här förändras också under tiden de är här.³⁶

Kulturentreprenörskolan beskrivs på folkhögskolans hemsida³⁷ som ett svar på en arbetsmarknad i hastig förändring där kultur- och upplevelse-sektorn utpekats som en växande del av näringslivet. Denna del av näringslivet kallas också för de kreativa näringarna, från engelskans ”creative industries”. De kreativa näringarna har av såväl nyliberala politiska krafter som av den svenska socialdemokratin utpekats som en central del i den kunskaps- och kulturekonomi som förväntas ersätta den industriella ekonomin i det postmoderna samhället. Under 2000-talet har stora belopp satsats på forskning och utveckling i syfte att utveckla näringslivet inom områden som arkitektur, dator- och tv-spel, design, film, foto, konst, litteratur, marknadskommunikation, media, mode, musik, måltid, scenkonst, turism/besöksnäring och upplevelsebaserat lärande i såväl Sverige som övriga Europa.³⁸ Under senare år har inte endast gymnasieskolor och högskolor startat utbildningar med inriktning mot denna sektor utan också flera folkhögskolor. Det är första gången Västerås folkhögskola anordnar en sådan kurs.³⁹

Kultur har alltid varit viktigt i folkhögskolans humanistiska bildningsdiskurs och praktik och har jämte medborgarbildning och självbildning varit en av hörnstenarna i svensk folkbildning. Exakt vad som innefattas i kulturarvet har, som vi varit inne på tidigare i artikeln, förändrats över tid i takt med samhällets utveckling och nya deltagargrupper tillträde till

³⁶ Intervju med kursansvarig lärare, född 1959, 2009

³⁷ <http://www.vasteras.fhsk.se/kurs>, Västerås folkhögskola. Hämtad 2009-09-28.

³⁸ Andersson, Jenny (2008): *The Politics of Knowledge. Social Democracy and Capitalism in the Knowledge Age*. Södertörns högskola.

³⁹ Jonsson, Bosse (2009): *Folkbildningens betydelse i lokalsamhället*. Västerås: Västmanlands Länsbildningsförbund och Mälardalens Högskola Eskilstuna Västerås.

folkhögskolan. Det har också sätten att tillägna sig kulturarvet. Personlig utveckling i humanistisk anda och demokratifrågor utgör ledmotiv även på kulturentreprenörskolan. I kursplanen betonas exempelvis att syftet är att "stärka deltagarnas självkänsla och bidra till positiv personlig utveckling" samt att verka för "jämlighet, jämställdhet och mångfald".

Särskilda kurser har sedan länge utgjort utbildningar som legat mellan det reguljära skolväsendets gymnasieskola och högskolan och därmed fungerat som en förberedande yrkesutbildning. Och ända sedan lantmannaskolornas tid har mer renodlade yrkeskurser varit knutna till folkhögskolorna på ett eller annat sätt.⁴⁰ Som vi behandlat tidigare, har även nya former och platser – som kortare ämneskurser på externaten i staden – delvis växt fram som svar inte endast på en viss deltagargrups behov, utan också på arbetsmarknadens. Att starta en folkhögskolekurs i någon form av "entreprenörskap" skulle därmed förstås som att verka i en sedan länge upparbetad tradition. Vad gäller plats skulle man kunna se det som att steget att avgränsa sig – egen våning och egen ingång – och att organisatoriskt utgöra en egen enhet inom ramen för en folkhögskola följer en etablerad praktik som prövar nya lösningar i "utmarken". Det är först när vi kombinerar begreppet entreprenörskap, som har starka kopplingar till näringslivet och "marknaden", med begreppet kultur som det nya framträder. Kulturbegreppet har i folkhögskolans diskursiv-materiella praktik i huvudsak varit en hörnsten i ett humanistiskt bildningsprojekt utan kommersiella förtecken, även om individers försörjning också varit med i bilden. Lärarna som tillsammans med folkhögskolans personal utformat kursens initiala innehåll och form är inte heller utbildade folkhögskolelärare, utan har tidigare drivit eller driver verksamhet inom kultur- och upplevelsesektorn.

Till skillnad från tidigare kurser som samlat ett antal deltagare med intresse för ett utvalt kulturområde – exempelvis musik, textil, grafisk formgivning eller rörlig bild – så vänder sig kulturentreprenörskolan till många olika sorters kulturutövare. Det som förenar dem är inte deras specialområden, utan entreprenörskapet. Entreprenörskapet definieras bland annat som att "lära sig nätverka" och att lära känna och praktisera "olika former av företagande, Kooperation och uppdrag/projekt", men också att lära sig hantera förhållandet mellan sitt privatliv och sitt entreprenörskap inklusive att sköta sin mentala och fysiska hälsa – att "glöda länge" istället för att "brinna upp". Att nätverka innebär både kontaktskapande och ett vittgående samarbete med andra aktörer på och utanför skolan. I utbild-

⁴⁰ Landström, Inger (2004): *Mellan samtid och tradition: folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. Linköping: Linköpings universitet.

ningen ingår dessutom att såväl upprätthålla som fördjupa och/eller utvidga färdigheter och kunskaper inom det egna kulturområdet. Deltagarna har stor möjlighet att skräddarsy sin egen utbildning efter sina behov, både vad gäller omfattning, studietakt och innehåll, vilket förstärker det individuella i tid och rum.

Allt detta gör att många tider, platser och teman är inblandade i undervisningen. På skolan är en plats – i boet eller datasalen, hemmet en annan, den egna ateljén eller repetitionslokalen är en tredje, en fjärde är studier hos andra utbildningsanordnare, en femte är den egna arbetsplatsen vare sig det är att ge en dansföreställning eller att brödjobba för att finansiera studier och/eller verksamhet i sin linda. Detta ger både ett geografiskt och ett tematiskt nomadiserande. Till detta kommer Internet med alla sina arenor för kulturutövande och kulturupplevelser, för produktion och för konsumtion. Men också för politiskt deltagande i kulturdebatter och samtal. Utbildningens totala längd och form – heltid, deltid och distans – kan också förändras utifrån individens behov under kurs tiden.

Individ och grupp

Det finns en gammal bild av skola, grupp och elev som styr folkbildningen i mångt och mycket. Det som utmanar detta är dels tanken på ett livslångt lärande som är individanpassat. Men det finns också en annan sida av saken. Unga deltagare utan en egen dröm, utan så mycket på fötterna ännu, vill gärna ha individanpassning och samtidigt ingå i ett sammanhang. Vi försöker erbjuda både och. Men inte nödvändigtvis i den traditionella gruppen.

Som vi varit inne på ovan är de kreativa näringarna ett brett område som för samman kulturutövare av vitt skilda slag. Utbildningen ska, menar lärare och elever, i första hand bygga på individernas behov och deras syften och mål med att delta i kursen. Det innebär att det finns en stor variation bland deltagarna både vad gäller referensramar och preferensramar. En mängd värdegrunder måste hela tiden hitta tillräckligt med gemensamma nämnare för att kunna gå vidare. Jag har nämnt entreprenörskapet ovan, men samtidigt finns flera deltagare som poängterar sitt samhällseliga och politiska engagemang som lika viktiga för kulturutövandet.

När Sam Paldanius och Charlotta Alm⁴¹ här om året genomförde en rikstäckande undersökning som rörde folkhögskolans gemensamma värdegrund, närmaste bestämt vad folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet innebär för dagens folkhögskollärare framhölls fyra verksamhetsideal. Dels

⁴¹ Paldanius, Sam och Alm, Charlotta (2009): *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*. I Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

en kollektivistisk och humanistisk människosyn vars handlingspraktik innebär ett varmt bemötande och erkännande av deltagarna, dels ett demokratiskt förhållningssätt vilket innebär att folkhögskolan organiseras som en demokratisk praktik, dels ett pedagogiskt förhållningssätt där folkhögskolemässiga undervisningsformer som tema, grupp, tyst kunskap och hantverk prioriteras, samt slutligen ett traditionsbundet förhållningssätt. I det senare är lärarnas känsla av att förvalta ett arv som alternativ bildning/utbildning i samhället central.

På Kulturentreprenörskolan poängteras en individualistisk människosyn snarare än en kollektivistisk. Grupparbeten har sedan 1970-talet varit en dominerande undervisningsform, och innan dess var klassen, kursen och från början den lilla bondeskolan, kollektiva enheter som präglade samtalssituationen på folkhögskolorna. Kulturentreprenörskolan betonar snarare nätverket. Inte så att grupper av olika slag inte har någon plats i undervisningen, tvärtom de bildas och upplöses vartefter projekt startas och avslutas. Deltagarna är medlemmar i flera grupperingar. Det är inte i första hand likhet som poängteras i gruppbildandet utan snarare olikhet; att komplettera varandra och också att söka komplementära verksamheter för sin verksamhet för att få flera försörjningsben. En del grupper delar någon sorts syfte och mål – som att göra en fotoutställning tillsammans – under en begränsad tid. Andra är mer långsiktiga. Det långsiktigaste och mest kontinuerliga kollektivet som figurerar på kulturentreprenörskolan är den ekonomiska förening, det kooperativ, som nuvarande och före detta deltagare driver tillsammans. Den kooperativa formen har en lång och stark tradition i arbetarrörelsen som ett sätt att organisera såväl konsumtion som produktion med mer demokratiska förtecken än exempelvis ett aktiebolag. På det sättet ger den ekonomiska föreningen både tillfälle för övningar i demokrati och i att driva näringsverksamhet utan att de enskilda deltagarna behöver starta ett företag för att kunna driva sin verksamhet.

F2f 4ever eller?

/.../Och inte heller i en traditionell "på-plats-skola", utan i en mix av kurser på folkhögskola, på studieförbund, på högskolan och i eget jobb, men med ett fysiskt "bo" på folkhögskolan här. Detta plus i stort sett ständigt öppna kommunikationskanaler mellan deltagarna och mellan deltagarna och lärarna – och alla andra inblandade, med hjälp av bärbara datorer och mobiltelefoner.⁴²

⁴² Intervju med kursansvarig lärare, född 1959, 2009

Förkortningen f2f står för engelska språkets face-to-face. Den används främst i textkonversationer – e-post, sms, chat och så vidare – för att skilja på teknologiskt medierade samtal och ansikte-mot-ansikte dito. Förkortningen har det digitalt baserade ”messandets” eller ”textandets” karaktäristiska kombination av bokstäver och siffror som gör det möjligt att skicka korta meddelanden fram och tillbaka snabbt och lätt. Därmed får en sådan konversation drag av det muntliga samtalets dialogform i realtid. Internet och mobiltelefonerna har skapat nya umgängesformer, präglade av sådana snabba kommunikationsformer och för den yngre generationen är detta ett etablerat sätt att umgås och utbyta information.

På Kulturentreprenörskolan spelar textsamtal en stor roll som en av de i stort sett ständigt öppna kommunikationskanalerna deltagare emellan och mellan lärarna och deltagarna. Förutom mobiltelefonen används e-postfunktion i FirstClass. Systemet är en digital miljö som folkbildningen med framgång använt för intern kommunikation lärare emellan, användes av flera olika anledningar – tekniska och sociokulturella – inte i någon större omfattning på de tre andra folkhögskolorna i den här studien. Deltagare där menade att FirstClass var ”stenålders” både som form och funktion. På kulturentreprenörskolan används den dock av alla – även om ett fåtal deltagare är negativa. Att alla använder systemet skulle kunna förstås som en följd av den acceptans för att använda olika kommunikationsformer parallellt som uppmuntras. Det är inte FirstClass eller sms, utan både och. Dessutom sker kontakter deltagare emellan och mellan lärare och deltagare via sociala medier som Facebook och YouTube. Nomadiserandet mellan olika studieformer, arbetsplatser och arenor i den elektroniska offentligheten, skapar också en öppenhet och vana vid att växla mellan olika kommunikationssystem och samtalssituationer och en acceptans för att det som gäller i ett sammanhang gäller inte självklart i ett annat.

Den cirkel- eller u-form som sedan 1970-karaktäriserat möbleringen i många klassrum – inklusive många datasalar – på folkhögskolorna lyser i kulturentreprenörernas bo med sin frånvaro. Under mitt fältarbete 2007 utgjorde inte bärbara datorer och trådlösa nätverk den huvudsakliga tekniska infrastrukturen i undervisningen på vare sig Åsa, Runö eller Kvinno-folkhögskolan. Däremot hade en del elever redan egna bärbara datorer med sig till skolan. Mobiltelefoner hade i stort sett alla. Datorer med fast uppkoppling förstärker möjligheterna till kommunikation med fysiskt icke-närvarande och gör det möjligt för den uppkopplade att vara digitalt närvarande på andra platser, möjliggör alltså vissa former av nomadism. Men de begränsar samtidigt användarens rörlighet i det fysiska rummet. Små bärbara datorer knutna till trådlösa nätverk är lättare att integrera i vitt skilda miljöer, dominerar dem inte heller lika starkt fysiskt och öppnar upp

för mobilitet och mixade miljöer. Boet är just en sådan blandmiljö med soffan samt några rader med lätt ommöblerbara bord och stolar orienterade mot tavlan med det angränsande lilla ståbordet att lägga sina papper eller ställa sin bärbara dator på, flera arbetsbord – att sitta eller stå vid – mitt emot varandra och en skrivarenhet med papperslager. I det angränsande grupprummet och soffgruppen i korridoren kan de olika konstellationer som deltagarna arbetar i träffas och mentorssamtal ske. I undervisningen är verktygen hela tiden blandat digitala och icke-digitala. För att göra en hemsida där deltagarens egen verksamhet presenteras används såväl kriter, pennor och papper, vita tavlan, samtal f2f, sökmotorer och länksamlingar och digital kamera som programvaran Dreamweaver. Arbetet pågår i boet, i hemmet, kanske i den egna verkstaden eller ateljén, på nätet och i datasalen. Kulturentreprenörskolan är en mixad lärmiljö där Internet med hypertexten har stor betydelse, men där också boet som fysisk plats är centralt.

Närvaro.4

De facto sker mycket av undervisningen hos kulturentreprenörerna på andra platser – fysiska och digitala – än folkhögskolans lokaler. Närvaro kan ha olika former. Det innebär att här tänks bildning mycket väl kunna ske även på andra platser än i lärosalen. Trots att Västerås folkhögskola redan från början profilerades mot IKT och nya medier så vägdes ändå den geografiska lokaliseringen och fysiska utformningen av lokalerna in som viktig för lärarnas och elevernas identifikation med folkhögskolans särart. I den historik som skrevs till skolans tioårsjubileum 2007 framhåller initiativtagarna till bildandet av skolan att ”den lyckade lösningen av lokalfrågan spelade en stor roll för att ge den nya skolan en bra start och en egen identitet.” Det bidrog till att: ”Skolans nya ägare, personal och elever, kände att nu var man äntligen hemma”. Under den drygt kvartssekellånga filialtiden hade verksamheten bedrivits på fem olika platser i hyrda lokaler och det hade påverkat sammanhållningen negativt. Det indikerar att ett ständigt nomadiserande kan upplevas som att världen blir alltför fragmentarisk och flytande, och att det fortfarande är betydelsefullt att ha en gemensam och på något sätt ”egen” geografiskt lokaliserad plats.

Boet lyfts, av både lärare och deltagare, fram som en viktig gemenskapsskapande arena i en kurs med starka individualistiska förtecken vad gäller spatiala och temporala ordningar, vilket innebär olika grad av involvering i kursens olika skeden, ämnesval och val av plats för studierna anpassade till den enskilda eleven. Att deltagarna och lärarna gemensamt inrett boet och gemensamt beslutar om förändringar bidrar till känslan av att detta är ”vår” plats. Att själva ”nedifrån” frivilligt skapa en egen bild-

ningsarena, vare sig det rör sig om en hel internatskolmiljö, inredningen i dagfolkhögskolans hyrda lokaler eller ett "bo" på en samtida folkhögskola, återkommer över tid som en viktig del i folkhögskolans särart.

Ett antal elever använder kulturentreprenörskolans lokaler dagligdags, enskilt eller i grupp, för studier och/eller egna verksamheter. För de deltagare som är unga och oerfarna är boet en plats att "hänga" på. Här kan de på ett informellt sätt träffa andra oerfarna och höra deras tankar om sin framtid. Men också träffa de erfarna och se vad de gör och höra dem diskutera, för att en bit in i kursen kanske bli engagerade i ett projekt och på det sättet få inblick i olika former av kulturentreprenörskap och nätverkande.

Jag menar att boet snarare kan förstås som en lägerplats – en nod i ett nätverk av flera fysiska och virtuella platser där människor och icke-människor är involverade i lärandet – än som platsen med stort P som i den tidiga folkhögskolan. Facebook och YouTube på nätet fungerar som virtuella platser ute i den elektroniska offentligheten för både socialt umgänge och utbyte av mer yrkesmässiga erfarenheter och lärande. Därmed blir också de viktiga lärmiljöer, speciellt eftersom lärarna också finns där, vilket gör det möjligt att inte endast delta utan också samtala om och kritiskt granska aktiviteterna. Mellan dessa lägerplatser rör sig deltagarna enskilt och i grupper, tillfälliga och mer stabila. Kulturentreprenörskolan är inte en kurs med ett gränslöst antal gränssnitt mot omvärlden men väl med ett flertal sådana. Folkhögskolan som geografisk plats utgör inte längre "ett liv i sig".

Internat, externat och Internet

Den som väljer att delta i en kurs på Åsa folkhögskola idag kan precis som för hundra år sedan bo på moderskolans internat. Det gäller både eleverna på filialen i den närliggande tätorten, vilka företrädesvis går allmän kurs, och moderskolans elever som företrädesvis deltar i särskilda kurser. Det är några mil mellan platserna vilket innebär att deltagare som bor på internatet dagligen pendlar in till filialen för lektioner och annat skolarbete samt lunch, och sedan återvänder till moderskolans internat på landsbygden för kvällsmat, egna studier, fysiska aktiviteter, studiecirklar, samkväm, sömn och frukost. På filialen går också elever som inte bor på moderskolans internat utan pendlar in från regionen. Filialen är alltså ett externat där allmän kurs ges, men i vilket också elever som valt att bo på moderskolans elevhem deltar.

Inte heller alla deltagare på de särskilda kurserna som har varierande teman och längd bor på moderskolan. Exempelvis bedrivs skrivarkursen som närundervisning med internat under det första året, och som distans-

undervisning med regelbundna fysiska träffar under andra året. Flera elever både på moderskolan och på filialen deltar förutom i sin närundervisning också i distanskurser. Elever från andra folkhögskolor deltar i Åsas distanskurser. Datorer med anslutning till Internet finns förutom i datasalarna på flera platser på moderskola och filial. Dessutom har under senare år rummen på elevhemmet utrustats med egen uppkoppling.

Vid samtal med lärarna under mitt fältarbete 2007 framkommer att den här specifika spatiala och temporala ordningen ger vissa effekter. En del av dem upplevs som problematiska i förhållande till traditionen, främst till frågor som rör relationen mellan individ-grupp-folkhögskola, om kunskapsnomadiserande och gemenskap. De deltagare som bor på internatet är "mer kamrater" än de som bor utanför skolan. De senare har sina vänner och kanske sin familj, ett redan fullmatat socialt liv utanför skolan som de vill upprätthålla under studietiden. De som deltar i allmän kurs i tätorten, men bor på internatet, får mer kontakt med deltagarna på de särskilda kurserna, än de som inte gör det. Och deltagarna på de olika särskilda kurserna – förutom skrivarkurs, också musikkurs, danskurs, textilkurs, friskvårdskurs – får mer kontakt med varandra. Detta eftersom de bor blandat på elevhemmen. Den sociala kontrollen eleverna emellan är starkare på internatet. Det innebär bland annat möjlighet till socialt tryck från andra deltagare när det gäller övningar och studier, speciellt om arbetet bedrivs i grupp eller i ensemble.⁴³ Ett annat problem, menar lärare, är att all undervisning inte sker vare sig på moderskolan eller externatet längre. Grupper av deltagare i musikkursen är exempelvis ofta ute och ger föreställningar på andra platser som en del av sitt lärande, och då kan de inte fysiskt delta i aktiviteter som är gemensamma för hela skolan eller för hela klassen.

Internatformen är även idag gemensamhetsskapande, men den kan få icke-önskvärda effekter i en tid då folkhögskolan som helhet inte är lika platsbunden som tidigare. Integrerat med internatformen finns idag såväl externat som distansundervisning och blandformer dem emellan plus att viss undervisning sker utanför skolan. Vilken plats ska den digitala teknologin och de nya gränssnitt den för med sig ha i en sådan miljö framöver?

Närvaro.5

De lärare som är mer traditionellt orienterade anser att den fragmentisering som på olika plan kännetecknar den nuvarande verksamheten, skulle kunna hävas om det idag ordnades fler gemensamma träffar över kursgränser-

⁴³ Detta är en av de få direkta kopplingar till det pedagogiska uppdraget som Anna Larsson finner också i sin historiska studie (2006).

na. Det här kan gälla såväl allmänna föreläsningar eller program som gemensamma friluftsför- eller kulturdagar, alltså i huvudsak former som har en fast förankring i traditionen, men också samarbeten över kursgränser. En gemensam julshow på Åsa fick exempelvis märkbara sociala effekter i form av "förändrade deltagargrupperingar i matsalen, elever från olika kurser började sitta ihop, vilket de inte gjort förut"⁴⁴ samt att ett fortsatt samarbete mellan kurser började diskuteras av lärarna. Ett, som lärarna upplever det, ökande problem är att deltagarna många gånger hävdar att gemensamma dagar stjälar tid från det de är här för att lära sig. Flera lärare tolkar det som att ett ökat antal deltagare fokuserar på behörighet i vissa ämnen, vilket går emot folkhögskolans särart som ett bildande alternativ till andra former av vuxenutbildning. Ett sätt att arbeta med detta är att poängtera det speciella med folkhögskolan och redan vid tillträdet kräva att deltagarna ska vara fysiskt närvarande på alla moment, att de inte ska kunna plocka ut vissa delar. Sådana resonemang står i kontrast till Kulturentreprenörskolans ambition att ge deltagarna möjlighet att skraddarsy sitt lärande efter egna behov. Det som flera lärare anser vara själva essensen i att arbeta på folkhögskola är att vara en vuxen förebild och att kunna handla och vägleda eleverna på ett individuellt och personligt plan: "Jag är 'pappa'. Och så undervisar jag i matematik...".⁴⁵Handledning och vägledning är på Åsa i stort sett alltid kopplat till att träffas och samtala, formellt och informellt, i det fysiska rummet. Detta till skillnad från på Kulturentreprenörskolan där det också sker via FirstClass och sms.

Andra lärare anser att den digitala teknologin och den elektroniska offentlighet, som majoriteten av deltagarna – dock inte alla – redan är bekanta med, skulle kunna vara lika viktiga för att stärka gemenskapen som mötena på folkhögskolan. Att skapa "ett eget rum" på nätet – en intern webbplats – som är tillgänglig för alla deltagare och lärare var helst de befinner sig fysiskt och när helst de vill, skulle kunna vara ett led i att stärka gemenskapen på hela skolan. Då kan deltagarna på musikkursen vara "borta" fysiskt när de som en del av sin utbildning åker på turné, men ändå digitalt vara "hemma" på folkhögskolan och lättare hålla kontakten med kamrater och lärare.

Att förse deltagarna på allmän kurs med bärbara datorer skulle kunna bidra till att öka möjligheterna till möten och utbyten mellan kursdeltagarna på särskild kurs på moderskolan och de deltagare på allmän kurs som går på dagfolkhögskolan i tätorten, men som bor på internatet. De bärbara datorerna – och helst ett trådlöst nätverk – skulle göra det möjligt för dag-

⁴⁴ Intervju med folkhögskolelärare, född 1972, 2007.

⁴⁵ Intervju med folkhögskolelärare, född 1954, 2007.

folkhögskolans elever att sitta ”hemma” på internatskolan och arbeta med vissa uppgifter.Handledning skulle kunna ske genom fysisk närvaro av lärare pendlade in från externatet i tätorten vid vissa tider, men också via Internet. På så sätt skulle gemenskapen och utbytet mellan två deltagargrupper, som båda är unga och oftast väl bekanta med mobiltelefoner och datorer, men som har olika klass- och utbildningsbakgrund, stärkas.

Datormedierad kommunikation har av många inom folkbildningen setts som oförenlig med folkbildningens kommunikativa ideal (Säljö 2003). När datorerna och Internet introducerades på Åsa, fanns till att börja med ett starkt motstånd mot att ha ”apparater” mellan människorna. De försök som de lärare jag kallar förnyare gör att artikulera vilken roll den digitala teknologin kan spela imorgon står delvis i motsättning till de traditionsbundna, och därmed mer platsbundna, lärarna. De senare poängterar folkhögskolan som en fysisk plats, ”att arbeta med händerna” och samtalet ansikte-mot-ansikte, som ett alternativ till dagens rastlösa och digitaliserade värld. Idag avvisar de dock inte längre den digitala teknologin. Och inte heller tänker sig förnyarna digital teknologi istället för det fysiska mötet. Istället handlar diskussionen mer om hybrider och cyborgar – även om de själva inte skulle uttrycka det just så – och hur den starka historiska förankringen på en viss plats i en viss bygd och IKT skulle kunna förstärka varandra.

Det är inte den fysiska platsen, klassrummet i klassisk bemärkelse som är viktigt, vi kommer att jobba oberoende av tid och plats mycket mer /.../ Men vi tror samtidigt på mötet, att träffas och utvecklas tillsammans.⁴⁶

Åsa folkhögskola beskrivs i en rekryteringsbroschyr från 2008 som en hållplats där deltagarna kan kliva av ett tag och rota sig. Att beskriva skolan som en hållplats visar att bildningsresan som metafor är levande. Valet att kombinera hållplatstanken med att rota sig, skulle kunna ses som ett försök att artikulera mötet mellan en platsbunden tradition och en mer nomadisk nutid.

Jordade och nomader

Vi skulle med hjälp av begreppen ”jordade” och nomader kunna förstå de skilda topologier som karaktäriserat folkhögskolans verksamhet över tid som präglade av såväl platsbundenhet som mobilitet. När sociologen och genusforskaren Ewa Gunnarsson undersökte arbetsplatser inom mjukvaruindustrin fann hon att kvinnor är mer ”jordade” - de fanns vid fasta arbetsplatser med stationära datorer – medan männen oftare hade bärbara

⁴⁶ Intervju med folkhögskolelärare, född 1954, 2007.

datorer och mer rörliga arbetsuppgifter.⁴⁷ Dessutom högre lön och mer att säga till om. Mobilitet var ett tecken på framgång, att vara en nomad var att vara lyckad och för att lyckas borde medarbetarna vara mobila och flexibla. Rörligheten och flexibiliteten hade blivit ett ideal för teknikföretagen. Lövlie ser deltagarna i samtida bildningsverksamheter som kunskapsnomader i en värld där den digitala teknologin och Internet inte ersatt den gamla men avsevärt utvidgat den. Till skillnad från de mer individualistiskt hållna rörlighets- och flexibilitetsideal som kännetecknar de organisationer som Gunnarsson undersöker, menar visserligen Lövlie att ”klassen” eller ”kursen” i mångt och mycket fått minskad betydelse som social gemenskap på grund av det mer distribuerade lärande som hypertexten medger, men att grupper fortfarande är centrala. Traditionella nomadiska kulturers liv – exempelvis boskapsskötares – innebär ju inte att enstaka människor rör sig i terrängen utan att grupper av människor, djur och artefakter, flyttar från plats till plats där de slår läger för kortare eller längre tid. Där möter de dessutom andra och omgrupperar sig i syfte att upprätthålla sitt materiella och sociokulturella liv. De är därmed både rotade och rotlösa.

Eleverna blir kunskapsnomader som samarbetar i grupper i förhållande till gruppen, biblioteket och internet. Skolan blir kort sagt mer interaktiv och eleverna blir intersubjektiva i den nya skolan – mediateket. Vissa tar ställning antingen för eller mot detta tillstånd, men vi är snare inviterade att ta ställning till dess möjligheter.⁴⁸

Vi skulle kunna betrakta folkhögskolan som mest jordad – eller mest platsbunden – under perioden 1919-1977 då internatet med elevhem och personalbostäder ingick i folkhögskolestadgan och ”folkhögskolefamiljen” och folkhögskolan som ”ett hem” var livskraftiga tankefigurer. Jordningssträvandena påbörjades dock redan av de tidiga folkhögskolorna, men varken som diskurs – och definitivt inte som materiell praktik – var de självskrivna. Under perioden ovan påbörjades dessutom en uppluckring av jordningen på flera sätt. Nya elevgrupper, teman, former av deltagande och platser introducerades på skilda sätt. En tankefigur och en praktik som återkommer är att artikuleringen av det nya och rekonfigurationen av en existerande diskursiv-materiell praktik på de skolor jag undersökt sker från periferin, i bildningsterrängens utmarker, för att sedan på sikt på allvar omdana bildningstopologin i riktning mot en större mångfald och kom-

⁴⁷ Gunnarsson, Ewa (2003): I skuggan av dominerande diskurser – Konstruktioner av kön bland nomader och ’jordade’ i flexibla organisationslandskap. I Johansson, Tomas och Kuosmanen, Jari (red) *Manlighetens många ansikten: fäder, feminister, frisörer och andra män*. Malmö: Liber förlag.

⁴⁸ Lövlie (2007) s 267.

plexitet. Internaten har sedan 1960-talet blandats med externaten och sedan 1990-talet också med distanskurser via internet. När- och distansundervisning blandas under 2000-talet mer och mer för att till sist sammanfalla, vilket Kulturentreprenörskolan är ett exempel på. Samtidigt kommer sociala medier att spela en allt större roll. Men IKT och digitala media kan också, som på Åsa folkhögskola, mer explicit artikuleras och konfigureras i syfte att stödja den existerande kombination av internat och externat som sedan länge är en del av skolformen. Trots de inbördes variationerna mellan folkhögskolorna menar jag att folkhögskolan idag snarast kan förstås som en nod i ett nätverk, en lägerplats bland andra platser, virtuella och fysiska, där lärandet och bildningsprocessen äger rum delvis i nya samtals-situationer och med nya samtalsteman.

I artikeln har vi sett flera exempel på hur folkhögskollärare idag försöker hantera de förväntningar som den yngre generationen bär med sig och den kunskapsnomadism som Internet, med både nya och andra bildningsrum, gjort möjlig på olika sätt. Vare sig verksamheten idag i huvudsak utvecklas som ett alternativ till traditionen eller som förnyelse med traditionen som grund, har inte den fysiska på-plats-folkhögskolan spelat ut sin roll bland skolorna i det här materialet. Den ingår på olika sätt i tankarna om "ett eget rum". Vi har sett att folkhögskolans under ett tidigt skede uppfattades som "ett hem" i vilket "folkhögskolefamiljen" och "livet i sig" var centrala. De tankefigurerna ersattes vartefter av synen på folkhögskolan som "ett samhälle i miniatyr för övningar i demokrati". Att denna metafor fortfarande är aktuell synliggjordes direkt och indirekt vid flera tillfällen under mina fältarbeten 2007 och 2009. Den återfinns till exempel i Åkers Runös historia som "fackens egen plats" där företagsledningarnas och teknikföretagens kunskapsmonopol vad gällde tidiga industriella tillämpningar skulle utmanas. Samma metafor syns i tanken om Kvinno-folkhögskolan som en plats "för kvinnor och av kvinnor" i arbetet för en demokrati där män och kvinnor har lika värde. På Åsa menade lärare och ledning att en central del av folkhögskolans ämnesmässiga och pedagogiska/didaktiska värderingar var att inte endast studera jämställdhetsfrågor och genuskunskap som ett ämne eller som en del i ett annat ämne, utan att också samtidigt i skolvardagen sträva efter att "leva som man lär". Även här återkommer alltså bilden av den egna platsen som en "modellvärld" eller ett "eget rum" avskilt från det omgivande samhället i vilken existerande maktordningar av olika slag kunde utmanas. Detta menade lärarna var en del av folkhögskolans demokratiska tradition.

Diskussionen om i vilken prioritetsordning folkhögskolan ska förstå bildningens subjekt som människa, medborgare respektive yrkesutövare, har pågått sedan starten. Försörjningsinriktade kurser är på så sätt en del

av särarten. Deras inriktning har rört sig mellan anpassning till den rådande arbetsmarknaden och förändringsförsök. Folkhögskolan har i olika utsträckning kommit att marknadsanpassas. I en undersökning av skolor som utformat särskilda kurser för en specifik grupp invandrare för ett särskilt yrke – i detta fall byggnadsarbetare – frågar sig pedagogen Ali Osman kritiskt varför?⁴⁹ Deltagargruppen skulle kunna likabehandlas och skolas på allmänna kurser för att sedan välja sin egen väg. Genom att folkhögskolan anpassas till specifika behov på arbetsmarknaden blir kunskap till en vara och utbildning reducerad till humant kapital. Filosofen Bengt Kristensson-Uggla⁵⁰ uppfattar i en kritisk artikel ”livslångt lärande” som något som har påbjudits som en ny metaberättelse i de flesta länder med tillväxtambitioner och alltså är starkt relaterat till lönearbete och intimt förbundet med kraven på flexibilitet. Vi blir snarast ”dömda” till livslångt lärande för att möta globaliseringens utmaning att få till stånd en snabb övergång till en kunskapsbaserad ekonomi. Livslångt lärande är på så sätt inte ett fritt erbjudande om att få bilda sig – att exempelvis uppöva sin förmåga till urval och kunna tillvarata och hantera den nya tolkningsrikedom som präglar informationsflödet och värdera och använda informationen – utan handlar mer om anställningsbarhet och anpassning. I ljuset av detta, vilken sorts lägerplats är boet? Är det endast en plats för att öva sig i försörjningsstrategier anpassade till en kunskapsbaserad ekonomi? Eller är det fortfarande, om inte ett samhälle i miniatyr för övningar i demokrati, så kanske en lägerplats bland andra, en nod, där kultursektorns kommersiella och politiska nätverk korsar varandra och där kritiska samtal fortfarande kan föras? Jag hoppas kunna återkomma till dessa frågor framöver.

Avslutningsvis kan vi konstatera att dagens verksamhet inte är platsbunden på det sätt som den traditionella folkhögskolan var, däremot är den inte platslös. Traditionella platser, som många av folkhögskolorna kan sägas vara, är fulla av historiska referenser som blir meningsbärande i den värdegemenskap som bland annat uttrycks i folkhögskoleanda och folkhögskolemässighet. Lärarna i Paldanius och Alms studie menar att dessa ”sitter i väggarna”, något som kan förstås som att den fysiska miljön inte är oviktig i reproduktionen av synsätt och förhållningssätt förbundna med folkhögskolans särart. Den digitala teknologin i sig förändrar inte nödvändigtvis folkhögskolorna till icke-platser i Augés mening, men det är en

⁴⁹ Osman, Ali (2009): Folkhögskolan på Marknaden. Integration genom utbildning. I Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

⁵⁰ Kristensson-Uggla, Bengt (2007): Flexibilitet eller bildning? I Gustavsson, Bernt, red: *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

öppen fråga hur globaliseringen, kunskapsekonomin och kraven på ökad individualisering i tid och rum av deltagandet kommer att påverka folkhögskolans topologi på sikt. På de folkhögskolor jag undersökt har lärarnas strävan i nutid i stor utsträckning handlat om att få ihop till synes oförenliga ting, att fokusera på relationer – inte dikotomier – mellan traditionella topologier och nya platser, samtalssituationer och teman.

Att utveckla det gemensamma i folkhögskolorna

Caroline Runesdotter

De svenska folkhögskolorna åtnjuter en hög grad av autonomi och talet om folkhögskolornas frihet har funnits med sedan första början, även om graden av frihet varierat. De enskilda folkhögskolorna är inte underställda någon speciell läroplan, de är geografiskt spridda och skiljer sig dessutom åt vad gäller ägarförhållanden. Hur det varit möjligt att dessa organisatoriskt åtskilda folkhögskolor har kunnat framstå med en gemensam identitet, har att göra med de relationer som hållit dem samman. Hur dessa relationer utformats och vilka som burit upp dem under olika tidsskeden har haft betydelse för folkhögskolornas utveckling. Det är hur relationerna mellan folkhögskolorna vuxit fram, utvecklats och förändrats, samt vilka motsättningar som påverkat utformningen av folkhögskolan, som kommer att behandlas här.

Teoretiska utgångspunkter

När skilda organisationer påverkas av och är beroende av varandra, som i detta fall de olika folkhögskolorna, kan det liknas vid ett organisationsfält. Inom samhällsvetenskaplig forskning syftar fältbegreppet på ett avgränsat område där de som ingår i fältet kämpar om det de vill värna som gemensamma värden. Nyinstitutionalismen byggde vidare på fältbegreppet, som utvecklats av bland annat Weber och Bourdieu, för att undersöka hur och varför skilda organisationer inom samma sektor kan påverka varandra att utvecklas mot större likformighet.¹ En förutsättning är att det finns ett system av relationer mellan organisationerna. Genom relationerna och den interaktion som uppstår utformas mönster för handling som sedan förs vidare. Vilka handlingsmönster som institutionaliseras beror på i vilken mån de har stöd i grupper eller samhällets normer.²

Det som håller samman organisationerna är en medvetenhet om att vara involverade i ett gemensamt projekt där alla gynnas av att uppnå och bibe-

¹ DiMaggio, Paul & Powell, Walter (1991): Introduction. I DiMaggio, Paul & Powell, Walter (red): *New Institutionalism in Organizational Analysis*, s 1-38. Chicago: Chicago University Press.

² Czarniawska, Barbara & Wolff, Rolf (1998): Constructing new identities in established organization fields: Young universities in old Europe. *International Studies of Management & organization*, 28(3): 32-56.

hålla legitimitet. I perioder av förändring ökar olikheterna och motsättningarna skärps inom fältet. Men eftersom likformigheten organisationerna emellan är något som stärker legitimiteten och gagnar alla inom organisationsfältet finns en stark tendens till stabilisering och homogenisering inom fältet.³ Organisationsfält är ett analytiskt begrepp som kan användas om organisationer med strukturell likhet som står i förbindelse med varandra inom en institutionell omgivning.⁴ Tillämpat på folkhögskolor kan begreppet organisationsfält användas för att undersöka de system av relationer som hållit och håller samman folkhögskolorna över tid och bidra till att förstå såväl konflikter som samarbete inom folkhögskolan.

Att studera folkhögskolor som organisationsfält

Folkhögskolor går i detta sammanhang att betrakta som självständiga organisationer sammanhållna av strukturer som lämnat en stor frihet för lärarna att utforma verksamheten utifrån olika omgivningar och ägarförhållanden. Att det finns olikheter mellan de enskilda folkhögskolorna är då inte märkligt, utan det är snarare frågan hur det varit möjligt att utforma det som vi känner som "folkhögskolan".

Strävan efter likformighet, homogenitet, är ett centralt drag inom organisationsfältet. Den uppstår inte utan kamp och inom fältet utformas strukturer av dominans som möjliggör för enskilda organisationer eller koalitioner att styra fältet. Det leder till att det inom organisationsfältet utvecklas någon form av styrning.⁵ Fördelarna med att tillämpa ett analytiskt begrepp som organisationsfält är att det bidrar till att fokusera på de förhandlingar och den kamp som har konsekvenser för utformningen av det som sedan framstår som "folkhögskolan".

Utvecklingen inom organisationsfältet styrs av en strävan att uppnå legitimitet framförallt hos dem som tillhandahåller och fördelar resurser till verksamheten och därmed påverkas fältet eller organisationerna av förändringar i samhällets eller omgivningens värderingar. Anpassningar till dessa skiftande villkor för legitimitet ger upphov till konflikter och dilemman

³ DiMaggio, Paul och Powell, Walter (1991): *New Institutionalism in Organizational Analysis*, s 1-38. Chicago: Chicago University Press.

⁴ Scott, Richard W. (2008): *Institutions and organizations: ideas and interests*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

⁵ Ibid s 185-186.

eftersom det kan innebära att hävdvunna verksamheter eller målsättningar utmanas.⁶

I folkhögskolornas historia finns exempel på hur både kamp och samarbete legat bakom förändringarna i det som framstått och framstår som folkhögskolan. I den fortsatta framställningen kommer jag uppehålla mig vid hur relationerna mellan folkhögskolorna förändrats över tid. En tanke är att man, genom att följa hur relationerna inom fältet utvecklats och förändrats, också kan förstå några av de motsättningar och skiljelinjer som finns i dagens folkhögskolor.

Empirin bygger huvudsakligen på offentliga utredningar, historieskrivningar och dokumentation inifrån folkhögskolefältet, samt lärarföreningens publikationer och tidskrift. Jag har också begagnat mig av debattskrifter och historieskrivningar författade av personer verksamma inom folkhögskolefältet.

Framväxten av samverkan

De tre första folkhögskolorna i Sverige startade med kort mellanrum hösten 1868. Frågan om medborgerlig bildning var då något som redan diskuterades inom bondeståndet. Tidningen Aftonbladet var intimt förbunden med rörelserna bland bönderna och drev krav om förbättrad folkundervisning. Det var också i Aftonbladet som en serie artiklar om de danska folkhögskolorna publicerades. Erica Simon har visat hur förutsättningarna för de första svenska folkhögskolorna skiljde sig väsentligt från dem i Danmark. I Sverige fanns inte den form av nationell väckelse som var en förutsättning för de danska folkhögskolorna. Här fanns inte heller den misstro mot bildningsinstitutioner som kom att präglade folkhögskolorna i Danmark.⁷

Men de första svenska folkhögskolorna visade också upp stora inbördes skillnader. De två folkhögskolorna i Skåne, Hvilan och Önnestad, hade en stark lokal förankring. I Hvilans fall fanns en garantiförening, i Önnestad gick även kommunen in med stöd för att skolan skulle kunna starta. Men detta innebar också att lokala krafter hade direkt inflytande över verksamheten. Den tredje folkhögskolan, Herrestad i Östergötland, var däremot den enda som inledningsvis följde den danska modellen av att inte ha styrelse utan låta skolan ledas av föreståndaren. I detta fall var det Nordiska

⁶ Berg, Per & Jonsson, Christer (1991): *Strategisk ledning på opolitiska marknader: opinionsbildning och intern förankring i förvaltningar och folkrörelser*. Lund: Studentlitteratur.

⁷ Simon, Erica (1989): *"- og solen står med bonden op -" De nordiske folkehøjskoleers idehistorie*. Vejen: Askov højskoles forlag.

Nationalföreningen som länge förordat upprättandet av folkhögskolor i Sverige, som låg bakom grundandet. Men utan lokal förankring var det svårt, för att inte säga omöjligt, för föreståndaren att ensam driva folkhögskola. Efter en kort tid kom även denna folkhögskola att följa samma mönster som de övriga två, med styrelse och en slags garantiförening.⁸ Den lokala förankringen bidrog till blev alltså ett av flera särdrag för de svenska folkhögskolorna. Istället för väckelse och det levande ordet som spelade stor roll i de danska särskilde sig de svenska genom att förmedla kunskaper, gärna med hjälp av böcker. I början framhölls också skillnaderna gentemot de danska folkhögskolorna. Hvilans föreståndare Leonard Holmström betonade att "skolan måste byggas på rent nationell grund, att den måste stämplas med svensk prägel, om den ej skulle bli en främmande planta i svensk jord".⁹

Men det fanns skillnader även mellan Hvilan och Önnestad. Hvilans föreståndare, Leonard Holmström, hyste en djup misstro mot CG Bergman, präst tillika initiativtagare till Önnestad, för hans religiositet. Misstron tycks ha varit ömsesidig. Medan Holmström lär ha varit "kallsinnig till religiös hänförelse" och noga med att verksamheten inte skulle stå under kyrkans inflytande, var Bergman främmande för Holmströms "irreligiositet". Önnestad låg i väckelsebygder där kyrkan av hävd hade stort inflytande. I fallet Hvilan däremot var det uttalat även från garantiföreningens sida att skolan skulle stå fri från kyrkan.¹⁰

Folkhögskolorna kunde uppenbarligen utformas på olika sätt beroende på den omgivning de befann sig i och avhängigt föreståndarnas preferenser. Frågan är hur och på vilka grunder de kunde hålla ihop och framstå som en och samma skolform?

En förklaring kan vara att de lärare som rekryterades till folkhögskolorna kan ha haft mer gemensamt än de olika folkhögskolestyrelser som rekryterade dem. Medan bönderna önskade att folkhögskolornas undervisning skulle bidra till kunskaper hur man skulle förbättra jordbruket och ta vara på de möjligheter till politiskt inflytande som representationsreformerna under 1860-talet öppnat för, hade akademikerna som anställdes som lärare och föreståndare andra bevekelsegrunder.

⁸ Simon, Erica (1989): *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien*. Linköping: Universitetet i Linköping, Fortbildningsnämnden.

⁹ Degerman, Allan (1968): Folkhögskolans idéhistoria. I *Svensk folkhögskola 100 år*, Liber, Stockholm, 1968, s 25-26.

¹⁰ Simon, Erica (1989): "- og solen står med bonden op -" *De nordiske folkehøjskoleers idehistorie*, s 121.

Den första generationen av svenska folkhögskoleföreståndare var influerad av göticismen, som idealiserade odalbonden, i dåtida Sverige den självägande bonden, hemmansägaren. Många var även, i likhet med Hvilans föreståndare, aktiva inom Skarpskytterörelsen som var en klassöverskridande rörelse, från början initierad av Viktor Rydberg, och som snart spred sig i form av lokala grupper.¹¹ Det var ideal som kunde ge mening i arbetet för de akademiker som blev föreståndare och lärare för folkhögskolor belägna ute på landsbygden.

Att lärarna var välmeriterade akademiker kan förmodligen ha varit en förutsättning för den självständiga roll dessa kom att spela när det gällde att själva bidra till att utforma den nya skolformen. Flera av dem kom också att mer direkt arbeta för att fler folkhögskolor grundades. De reste runt och höll föredrag och i vissa fall var de med och initierade bildandet av folkhögskoleföreningar¹² – något som ofta var första steget för att möjliggöra en ny folkhögskola. Några författade och utgav dessutom skrifter som försvarade och förklarade folkhögskoleidén.

Föreståndare och andrelärare

På de tidiga folkhögskolorna fanns vanligtvis två lärare, en var förstelärare, tillika föreståndare, och en räknades som andrelärare. Den senare kunde räkna med att så småningom bli föreståndare och vissa folkhögskolor var särskilt framgångsrika när det gällde att frambringa nya föreståndarämnen. Men i detta låg också att traditioner, föreställningar, idéer och arbetssätt fördes vidare från folkhögskola till folkhögskola. Berit Larsson har ställt samman hur nätverk av informella relationer knöt samman de olika folkhögskolorna:

Dessa pionjärer umgicks i olika folkhögskolesammanhang och man kan se att familjerna gifte in sig i varandra och hur det upprättades släktskapsband mellan många av skolorna. Folkhögskolorna kan liknas vid familjeföretag som reproducerade nya lärare, föreståndare och folkbildningsidéer.¹³

Betydelsefullt i detta sammanhang var att det från första början spreds handlingsmönster från skola till skola genom de många informella kontakterna mellan föreståndarna och lärarna. De första tio åren bildades två till tre nya folkhögskolor per år, så andrelärarens chanser att bli föreståndare

¹¹ Simon, Erica (1989): *Nationell väckelse och folklig kultur i Skandinavien*.

¹² Odhner, Herman (1921): Motstånd. Organisation, i *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska Folkhögskolans Lärareförening.

¹³ Larsson, Berit (1997): *Ljus och upplysning äfven för quinnan: Kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1918*, s 65. Göteborg: Anamma.

var goda. Kontakterna mellan lärare och föreståndare på olika folkhögskolor gynnades också av att många flyttade från skola till skola, då många anställdes för bara något läsår åt gången. Detta bör rimligtvis också ha bidragit till att folkhögskolorna, i detta tidiga skede, kom att utvecklas mot större likhet och med de handlingsmönster som fördes vidare går det tala om en institutionalisering inom folkhögskolorna.

Folkhögskolornas huvudmän

I Önnestad hade landstinget visserligen avslagit stöd till skolan, men istället bidragit ur privata medel inför första året. Hvilan sökte och fick stöd från landstinget, men kunde inte räkna med kontinuerliga bidrag. Ändå fanns det uppenbarligen ett intresse att stödja folkhögskolorna, åtminstone från kommunala och landstingspolitikernas sida. År 1872 tillkom den första landstingsägda folkhögskolan och den kom snart att följas av flera.¹⁴

Landstingsfolkhögskolorna hade en tryggare ekonomi och bidragen var frikostigare, men alla folkhögskolor, såväl de som ägdes av förening som de landstingsägda, var beroende av att det kom elever till skolorna och de inkomster elevavgifterna genererade. När jordbruket drabbades av kris, återverkade det också på folkhögskolorna, som fick färre elever. Under de första åren förekom det att folkhögskolor fick slå igen.¹⁵ De goda anställningsvillkor som fanns på de första folkhögskolorna, blev efter hand inte en självklarhet. Lärare anställdes för korta perioder, avskedanden förekom, liksom att lärare med lägre utbildningsnivå prioriterades framför mer meriterade.

Det förekom också regelrätta konflikter mellan lärare och huvudmännen, som exempelvis när styrelsen för Södra Kalmar läns folkhögskola ville tvinga föreståndaren att införa betyg. Det ledde till att föreståndaren, som inte ville medverka till en examensskola, avgick.¹⁶ Från föreståndarnas och lärarnas sida kan dessa motsättningar ha bidragit till behovet att slå vakt om folkhögskolornas gemensamma särdrag. Men med det ökade antalet folkhögskolor blev de informella kontakterna skolorna emellan svårare att upprätthålla.

¹⁴ Swensson, Sven (1968): *Folkhögskolan och myndigheterna. I Svensk folkhögskola 100 år.* Stockholm: Liber.

¹⁵ se sammanställning av statistik över folkhögskolorna i Odhner, Herman (1921): *Svenska folkhögskolan 1868-1918.*

¹⁶ Swensson, Sven (1968): *Folkhögskolan och myndigheterna. I Svensk folkhögskola 100 år.* Stockholm: Liber.

Lärarna organiserar sig

När några föreståndare 1877 bjöd in till ett möte tycktes det, av inbjudan att döma, främst ha sin bakgrund i en önskan att åstadkomma en samsyn i vad "folkhögskola" skulle vara och vilken verksamhet som skulle bedrivas. Då fanns redan 23 folkhögskolor och i inbjudan nämns att det framkommit många olika åsikter om folkhögskolan när såväl allmänhet som press ägnat uppmärksamhet åt den "och därunder har säkert ofta den enskilde läraren insett nödvändigheten av en fast sammanslutning och enig samverkan mellan de svenske folkhögskollärarne".¹⁷

Dessa möten var en utveckling av de informella relationer som tidigare hållit samman folkhögskolorna. Mötena genomfördes i fortsättningen med några års mellanrum och kom så småningom att leda fram till att en lärarförening bildades 1902. På mötena diskuterades frågor om folkhögskolans uppgifter och undervisningens innehåll liksom lärarnas arbets- och pensionsvillkor.¹⁸ Det här var början till den kombination av fackliga uppgifter och rollen som skolformsföreträdare som så småningom kom att karaktärisera lärarföreningens verksamhet. Dessa möten var under denna period det enda formella system av relationer som fanns mellan folkhögskolorna.

Från folkhögskolelärarföreningens möten spreds mötesprotokoll och så småningom även en tidskrift. Därmed hade lärarna inte bara blivit en motkraft till de lokala folkhögskolestyrelserna, de hade också blivit det nätverk av relationer som hade ett avgörande inflytande på hur folkhögskolornas verksamhet utformades. På lärarföreningens möten tycks ordväxlingarna bitvis ha varit hårda. I vissa frågor kom man inte överens. Det var inte heller alla lärare och föreståndare som deltog, snarare tycks det, av uppslutningen att döma, vara en allt mindre andel som kom, trots att det ibland kunde gå flera år mellan lärarmötena.¹⁹ Däremot var de som kom också de som tog på sig att representera folkhögskolan och kom därmed också att ta på sig en styrande roll. Att det, trots vikande uppslutning, var möjligt att dominera och styra organisationsfältet kan vara ett exempel på hur de som ledde lärarföreningen, trots att de inte representerade samtliga lärare, ändå företrädde gemensamma intressen och stärkte folkhögskolornas legitimitet.

¹⁷ Utdrag ur inbjudningsbrevet citerat i Herman Odhner, *Folkhögskolemöten*, i *Svenska folkhögskolan 1868-1918*, s 226.

¹⁸ Odhner, Herman (1921): *Folkhögskolemöten*. I *Svenska folkhögskolan 1868-1918*. Örebro: Svenska folkhögskolans lärareförening.

¹⁹ Ibid.

Nya elevgrupper

Att det var lärare och föreståndare som höll samman fältet av folkhögskolor hade betydelse när folkhögskolorna fick konkurrens av realskolor 1905 och kommunala mellanskolor 1909. Många presumtiva folkhögskoleelever sökte sig dit istället och detta blev början på en utskiftning av elevkategorier. Från att ha rekryterats bland självägande bondefamiljer kom allt fler av folkhögskolornas elever från jordbrukets fattigare skikt och från arbetarfamiljer. De bättre bemedlade sökte sig istället till de skolor som kunde leda vidare till högre studier. Att folkhögskolornas band till jordbruket försvagades hängde också samman med att allt färre av eleverna fortsättningsvis skulle ägna sig åt detta.²⁰

Även folkhögskolornas stöd i riksdagen hade förändrats. Lantmannapartiet och liberalerna hade bidragit till att folkhögskolorna fick statsbidrag första gången 1872. Jämfört med när de första folkhögskolorna grundades hade bonderepresentanterna minskat i inflytande i riksdagens kamrar och även befolkningsmässigt hade andelen av befolkningen som ägnade sig åt jordbruk gått tillbaka. Arbetarklassen, däremot, hade vuxit i omfattning liksom inflyttningen till städerna. Sedan Lantmannapartiet splittrats var det istället liberaler och socialister som gav det mest solida stödet för folkhögskoleidén.

Här var det alltså frågan om att de grupper som folkhögskolorna sökt legitimitet hos, den burgna delen av jordbrukarbefolkningen och dess representanter i landsting och riksdag, nu sviktade. För folkhögskolornas fortlevnad var det nödvändigt att söka stöd i andra grupper. Enoch Ingers, då föreståndare på Hvilans folkhögskola, uttryckte det just som en livfråga vid folkhögskolemötet 1906: ”det gällde att få bort det överklassmärke som folkhögskolan i mångas ögon fått och att leda de obemedlade till folkhögskolan”.²¹

Att folkhögskolorna skiftade elevgrupper och att nya ägargrupper släpptes in var en förändring som inte skedde utan vända. Motsättningarna fanns också inom lärarföreningen och bakom skiljaktigheterna fanns olika ståndpunkter om folkhögskolornas uppgifter, liksom när det gällde många andra samhällsfrågor. Frågan om unionsupplösningen 1905 gav upphov till starka motsättningar inom lärarföreningen. Rösträttsfrågan lär inte ha diskuterats på lärarföreningens möten, däremot nödvändigheten av att

²⁰ Burgman, Hans (1968): Folkhögskolan och den pedagogiska utvecklingen 1868-1928, i *Svensk Folkhögskola 100 år*, Del 3. Stockholm: Liber.

²¹ Degerman, Allan (1968): Folkhögskolans idéhistoria. I *Svensk folkhögskola 100 år*, Del 2, s 221. Stockholm: Liber.

öppna och anpassa folkhögskolorna för arbetarelever.²² Maliszewski menar att den stadga som lärarföreningen antog efter lärarmötet 1906 speglade denna attitydförändring. I formuleringen "Folkhögskolan är en sådan läroanstalt, som avser att åt vuxna män och kvinnor meddela en allmänt medborgerlig bildning ..." var ett uttryck för denna vidgade syn på folkhögskolans uppgifter.²³

Nya huvudmän

Förändringar skedde också inom sammansättningen av folkhögskolornas ägare, huvudmännen. De första folkhögskolorna grundades av enskilda som slöt sig samman lokalt i en garantiförening eller folkhögskoleförening. Flera av dessa föreningar klarade inte av några långsiktigare ekonomiska åtaganden. I flera fall tog landstingen över och det blev i högre grad landstingen som också startade nya folkhögskolor. Ibland var skillnaden inte så stor. Det kunde vara samma män som satt i landstinget som tidigare suttit i garantiföreningen eller folkhögskolestyrelsen.²⁴ Från 1890-talet fram mot sekelskiftet 1900 avtog grundandet av nya folkhögskolor – detta parallellt med att skolväsendet byggdes ut och en tilltagande industrialisering och urbanisering. Till detta kan även läggas folkrörelsernas framväxt och kampen för rösträtsreformer.

Under 1900-talets första decennier var det nya ägarkonstellationer bakom flera av de nya folkhögskolor som grundades; Svenska Kyrkan och nykterhetsrörelsen stod bakom Hampnäs folkhögskola, respektive Wendelsbergs folkhögskola. Det tycks inte ha varit några starka reaktioner mot detta. Reaktionerna kom istället när Brunnsviks folkhögskola skulle starta och när Holas folkhögskola förlorade sina bidrag från stat och landsting. Hola var en landstingsägd folkhögskola, men där gick arbetarelever som var fackligt aktiva. Brunnsvik var tänkt som bygdeskola, men valet av föreståndare väckte motstånd och bidragen uteblev. Det fick i sin tur fackföreningar och Kooperationen att sluta upp för att stödja skolans fortlevnad.²⁵

²² Ueberschlag, Georges (1981): *La Folkhögskola: étude de l'évolution historique idéologique et pédagogique des écoles supérieures d'adultes en Suède 1868-1945*, s 342. Paris

²³ Maliszewski, Tomasz (2003): Folk High School Legislation in Sweden. I Byczkowski, Marek; Maliszewski, Tomasz och Przybylska, Ewa (red) *Folk High School – School for life*, s 224-230. Wiezyca: Wiezyca.

²⁴ Swensson, Svensson (1968): Folkhögskolan och myndigheterna. I *Svensk folkhögskola 100 år*, Del 1, s 159. Stockholm: Liber.

²⁵ Sjöqvist, Eric (1986): *Spelet om Hola. Kulturkamp kring en folkhögskola*. Härnösand: Angermannia.

Läraryöreningen var splittrad i frågan om folkhögskolorna Brunnsvik och Hola och kunde inte agera gemensamt till stöd för någondera sidan. Där- emot gick flera av de tongivande inom läraryöreningen ut offentligt – vissa till stöd, andra för att underblåsa kritiken. Motsättningarna inom SFHL avspeglade de olika riktningar som fanns ute i samhället och bland de grupper som hade intressen i folkhögskolorna. Den ursprungliga inrikt- ningen på jordbruksaristokratin hade då, några decennier tidigare, varit ett led i en fortlöpande demokratiseringsprocess när nya grupper fick politiskt inflytande. Sedan dess hade kampen om utvidgning av rösträtten vunnit i styrka och var på väg att ändra de politiska maktförhållandena.

När Hola och Brunnsvik så småningom tillerkändes bidrag var det också början till en ny fas i folkhögskolornas utveckling. Nu blev det möjligt för andra grupper med andra huvudmän att starta folkhögskolor. De nya folkhögskolorna behövde en annan beteckning för huvudmannaförhållan- dena. Kyrklig folkhögskola som Hampnäs hade kallats, utgjorde en alltför begränsad kategori. Partiskola, som Brunnsvik till att börja med kallades, var likaså begränsande. Den gemensamma beteckningen blev istället rörel- sefolkhögskolor och under den kategorin kunde majoriteten av de folk- högskolor som fortsättningsvis grundades räknas in.

När de besuttna jordbrukarna skickade sina söner till realskolor och kommunala mellanskolor istället för till folkhögskolor, upptogs deras plat- ser istället av andra. Detta påverkade så småningom organisationsfältet. Folkhögskolorna behövde söka legitimitet hos andra grupper och i andra värderingar. Den förändring som inträdde när folkhögskolorna successivt kom att ta emot alltför elever från landsbygdens fattigare skikt, liksom alltför med arbetarbakgrund, går i enlighet med Elisabeth Clemens analys, att se som en form av migration. Hon har med exempel från USA visat hur marginaliserade grupper gått in i etablerade organisationsformer som kun- nat användas för egna syften:

Form frames action and identity at the same time that it determines the pos- sibilities for articulation with other movements and institutions. One role of movement activists and entrepreneurs is to creatively recombine existing components of a society's organizational repertoire in the hope of optimiz- ing the social potential for mobilization while attaining a working, but not too close, relation to political institutions and elites.²⁶

²⁶ Clemens, Elisabeth S. (1996): *Organizational form as frame: Collective identity and political strategy in the American labor movement 1889-1920*. I McAdam, Doug; McCarthy, John D. & N. Zald Mayer N. (red), *Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunities, Mobilizing Structures and Cultural Framings*, s 207. Cambridge: Cambridge University Press.

Hon exemplifierar det med kvinnorörelsen i USA, som vid förra sekelskiftet migrerade” och övertog organisationsmodeller inom existerande organisationsfält.²⁷ Även när det gäller folkhögskolorna går det tala om att nya grupper migrerade till organisationsfältet, och påverkade detta genom anpassningen till nya grupper. Det innebar en ny uppsättning av olikheter bland huvudmännen och med detta kom andra problem att hålla samman organisationsfältet. Men nu var det inte längre enbart genom SFHL som fältet styrdes och konflikter ventilerades. Sedan 1913 fanns en statlig folkhögskoleinspektör och från och med 1919 gällde en statlig förordning, ett regelverk att hänvisa till och en folkhögskoleinspektör. Det betydde inte att föreståndarna och lärarna i SFHL hade förlorat inflytande, snarare att de kunde de verka genom staten. Med inspektör och regelverk uppstod ytterligare ett system av relationer inom fältet. Det reducerade de frågor som lärarföreningen behövde hantera och kom att inta en styrande roll.

Lärarföreningen och folkhögskoleinspektören

Till förste folkhögskoleinspektör utsågs Enoch Ingers, föreståndare på Hvilans Folkhögskola, tillika ordförande i lärarföreningen. Som folkhögskoleinspektör borgade Ingers för att den statliga inspektionen skulle få acceptans inom folkhögskoleleden, men valet av honom kan också ses som ett uttryck för att lärarföreningen med sin starka ställning som skolformsföreträdare fått ännu en plattform att verka genom.

I förordningstexten underströks att skolorna själva beslutade om innehåll och form och att inspektören skulle stödja skolorna:

Folkhögskoleinspektören åligger att med uppmärksamhet följa de statsunderstödda folkhögskolornas verksamhet, att övervaka efterlevnaden af för dem gällande bestämmelser samt att genom upplysningar och råd kraftigt understödja skolstyrelsen, föreståndare och lärare i deras arbete. Syftet för hans sträfvän bör vara att med de medel, som stå honom till buds, hjälpa skolorna att på bästa sätt fylla sin uppgift såsom karaktärsdanande och allmänt medborgerliga bildningsanstalter men icke att söka påtrycka dem någon viss undervisningsplan eller undervisningsmetod, som skulle kunna försvåra deras anpassning efter skilda förhållandens olika kraft. (SFS 1912 260§1)

År 1919 beslutar riksdagen om ett regelverk för folkhögskolan. Men på liknande sätt som ifråga om inspektörens tillsättning och tjänsteutövande får även här lärarföreningen stort inflytande på utformningen. Målsätt-

²⁷ Clemens, Elisabeth S. (1993): Organizational Repertoires and Institutional Change: Womens' Groups and the Transformation of U.S: Politics, 1890-1920, *American Journal of Sociology* 98:755-98.

ningsparagrafen var nästan ordagrant hämtad från en text som utarbetades på folkhögskolemötet i Jönköping 1906 och kom att finnas kvar i förordningstexten ända fram till 1958. Den anger syftet för folkhögskolan:

§1 Folkhögskolan avser att å vuxen ungdom meddela allmän och medborgerlig bildning varvid väsentlig vikt skall läggas vid en väckande till personligt tankeliv och sedlig styrka, fostrande undervisning och särskild hänsyn tagas till att eleverna lära känna sin bygd och sitt land, dess historiska utveckling och nuvarande samhällsförhållanden, dess andliga och materiella hjälpkällor. Så långt med dessa syften är förenligt bör undervisningen därjämte hava till uppgift att bibringa eleverna sådana praktiska kunskaper och färdigheter, som kunna giva dem ökad duglighet för deras levnadsyrke.²⁸

Trots stadga och inspektör och trots att striderna om tillbakahållna statsbidrag för Hola och Brunnsvik för länge sedan avblåsts uppstod konflikter kring nya folkhögskolor. En strid om vad som kunde rymmas inom folkhögskolan uppstod när baptisterna startade en folkhögskola i Sjövik. Inom folkhögskolan fanns röster som varnade för att baptisterna skulle stå för sekteristisk intolerans, medan företrädarna för Sjöviks folkhögskola hävdade att de följde folkhögskolestadgan.²⁹ Efter sex år utan statsbidrag beslutade regeringen att den var berättigad till bidrag. Därmed hade dörren öppnats även för frikyrkliga samfund att starta folkhögskolor.

I SFHL:s tidskrift förekom regelbundet rapporter om enskilda folkhögskolor som bedrev en verksamhet som låg utanför det som ansågs acceptabelt. Förutom Sjöviks folkhögskola var även verksamheten på gymnastikförbundets folkhögskola ifrågasatt. Och när Marieborgs folkhögskola startade en verksamhet som fronderade mot det som dittills varit gängse, genom att införa problembaserade, ämnesövergripande studier, fick de ansvariga på folkhögskolan klä skott då förhållandena på skolan granskades i lärarföreningens tidskrift. Men nu var det folkhögskolestadgan som gällde och inspektören som fick se till att regelverket hölls.

Folkhögskolestödet i riksdagen

Ett mål för dem som var med och tog initiativ till de första folkhögskolorna var att eleverna skulle få medborgerliga kunskaper som gjorde det möjligt att tillvarata de möjligheter representationsreformerna på 1860-talet öppnade. Det avspeglade sig efterhand i sammansättningen av valda församlingar på alla nivåer. När Herman Erickson genomförde en enkät

²⁸ *Kungl. Maj:ts stadga om statsunderstödda folkhögskolor*, SFS 1919:866

²⁹ Åkerlund, Erik (1975): *Storstugan – Historien om den svenska folkhögskolan*, s 67. Uddevalla: Författarförlaget.

bland svenska riksdagsmän 1961 visade det sig att i riksdagens två kamrar på totalt 382 ledamöter hade 90 gått i folkhögskola eller studieförbund.³⁰ Bland de socialdemokratiska ledamöterna utgjorde de nästan en tredjedel (57 av 190), inom dåvarande Bondepartiet en ännu större andel (21 av 54). Men före detta folkhögskoleelever fanns inom alla partier och i frågor som berörde folkhögskolan var detta betydelsefullt, då de kunde gå emot partilinjen och rösta för det som gynnade folkhögskolan.

Några år senare, 1967, genomförde Arne Helldén en undersökning av före detta folkhögskoleelever bland ledamöterna i riksdagen. År 1965 hade antalet före detta folkhögskoleelever varit som allra högst, då det sammanlagt fanns 85 stycken bland ledamöterna. Den folkhögskola som mer än någon annan varit framgångsrik i att frambringa riksdagsmän var Brunnsviks folkhögskola, som kunde räkna in 52 riksdagsmän bland tidigare elever. Bland folkhögskolornas före detta elever fanns vid den tidpunkten även fyra ministrar i regeringen och i landstingen hade 118 ledamöter folkhögskolebakgrund av totalt 776.³¹

Bengt Bogärde, själv under en tid vice ordförande i SFHL, hävdar att även om lärarföreningen varken representerade en betydelsefull eller särskilt attraktiv väljargrupp, kompensades detta av ”representativitet, inre sammanhållning och intellektuella resurser”.³² Han hävdar också att det är berättigat att ”i viss mån även räkna folkhögskoleinspektörerna, som dock tillhörde den statliga förvaltningen, till föreningens personella tillgångar”.³³ Det som varit avgörande i lärarföreningens framgångar när det gällde att påverka riksdagsbeslut var det ideologiska förtroendekapital och den allmänna prestige som föreningen åtnjöt. Till lärarföreningens aktiviteter hörde utarbetande av riksdagsmotioner, genom föreningen eller i samråd med riksdagsledamöter, samt uppvaktningar av riksdagsutskott eller utskottsrepresentanter. Föreningen lyckades också initiera kammardebatter och då hände det att partigränserna suddades ut och hela folkhögskolegruppen i riksdagen röstade till folkhögskolornas favör.

En grund till folkhögskolans stöd i riksdagen, menar Bogärde, var att lärarföreningen hållit sig strikt partipolitiskt neutral och inte politiserat sina

³⁰ Erickson, Herman (1966): Adult education and Swedish political leadership. I *International Review of Education*, Volume 12, No. 2: s 129-143.

³¹ Helldén, Arne (1968): Folkhögskolegruppen i riksdagen. I *Svensk folkhögskola 100 år*, Del 4. Uddevalla: Liber.

³² Bogärde, Bengt (1974): *Svenska folkhögskolans lärarförening och staten 1902-1970: en studie i organisationsinflytande. Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, skrift nr. 66*, s 162. Uppsala: Rabén & Sjögren.

³³ Ibid.

intressefrågor.³⁴ I riksdagen var de frågor som rörde folkhögskolan huvudsakligen sådana som handlade om de ekonomiska villkoren, framförallt storleken på folkhögskolelärares löner och lönen relativt jämförbara grupper. Eftersom folkhögskolorna som organisationsfält förenade så olika intressen var det möjligt att erhålla legitimitet hos olika grupper. Däremot var stödet inte helhjärtat från någon av de stora riksdagsgrupperna. En mer politiserad verksamhet hade kunnat utmana stödet hos vissa, men kanske också ökat det hos andra. En anledning att avhålla sig från politisering kan ha haft med lärarföreningens sammansättning att göra. En politisering av folkhögskolefrågor hade kunnat splittra och försvaga lärarföreningen.

Folkhögskolans roll efter skolreformerna

I lärarföreningens historik omtalas 1940-talet som en identitetskris. Det var inte bara förestående skolreformer som utmanade identiteten för folkhögskolans del; eleverna eftersökte folkhögskolornas realskoleliknande kurser och preparandkurser med betyg. Skulle folkhögskolorna tillhandahålla medborgarbildning eller en grund för fortsatta studier, bildning eller utbildning?³⁵

Krav på en utbyggnad av skolsystemet hade drivits sedan slutet av 1800-talet. Det var både en fråga om att tillgodose de växande utbildningsbehoven och kraven på demokratisering av tillgängligheten till utbildning. Krisåren på 1920- och 30-talen hade emellertid bromsat utvecklingen och därmed hade folkhögskolorna fått en viktig roll som komplement till ett ofullständigt utbyggt skolsystem. Det hade bidragit till att folkhögskolan hade kommit att utgöra en del av "skolfamiljen", som Gösta Vestlund, f.d. folkhögskoleinspektör och undervisningsråd i dåvarande Skolöverstyrelsen, uttryckte det. Han menade att en av folkhögskolans svårigheter var att den förknippades med realskola eller gymnasium och därmed följde en rad dilemman: "utbildning eller bildning, om betyg eller inte betyg, om kunskapsmätt motsvarande de andra skolformernas eller inte, om löner o.s.v." ³⁶

På 1940-talet, när frågan om skolreformer återigen aktualiserats, tillsattes en första skolutredning utan att folkhögskolans ställning togs upp i direktiven. Den fanns däremot med i den skolutredning som tillsattes 1946, som kom att lägga grunden till avskaffandet av parallellskolesystemet och

³⁴ Ibid, s 163.

³⁵ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsföreningen till lärarförbund, SFHL 1902-2002*, s 73-77. Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund.

³⁶ Vestlund, Gösta (1996): *Folkuppfostran, Folkupplysning, Folkbildning*, s 157. Stockholm: Brevskolan.

införandet av en 9-årig obligatorisk skola. En särskild folkhögskoledelegation fick i uppdrag att se över folkhögskolans ställning och undersöka vad förlängd skolplikt skulle få för konsekvenser för folkhögskolan.

Inom folkhögskolan fanns en medvetenhet om att förhållandet till det reguljära skolsystemet var problematiskt. Nu vändes blickarna mot folkbildningen. Vid folkhögskolans 75-årsjubileum, 1943, kom frågan upp på lärarföreningens möte och som motvikt lyftes samhörigheten med folkrörelser och folkbildningsarbete fram. I riksdagen väcktes följande år flera motioner som på olika sätt avsåg att förbättra folkhögskolornas möjligheter. De rörde såväl möjligheter att genomföra korta kurser, komplement till de långa, som kurser som skulle närma folkhögskolorna till folkrörelserna och folkbildningsverksamheten. Även om vissa folkhögskolor haft samarbete med föreläsningsföreningar var det främst rörelsefolkhögskolorna som utgjort länkarna till folkbildningen.³⁷

En aspekt på frågan om förhållandet till folkbildningen gällde utbildning för folkrörelseorganisationer och därmed huvudmännens inflytande. Lärarföreningen var angelägen att värna om folkhögskolornas frihet visavi huvudmännen och förde sina krav genom folkhögskoledelegationen. Den kunde även påverka skrivningen i den folkhögskoleproposition som lades fram 1957. I detta fall var det en styrelseledamot från SFHL som skrev delar av propositionen.³⁸

Folkhögskoledelegationens betänkande slog fast att statens uppgift var att bereda rimliga arbetsvillkor, men att den pedagogiska förnyelsen måste komma inifrån och att folkhögskolans uppgift var personlighets- och medborgarfostran.³⁹ Det var en markering och gränsdragning från statens sida som innebar att folkhögskolan i fortsättningen inte längre skulle vara ett komplement, utan dess berättigande skulle bygga på i vilken mån den kunde vara ett alternativ till det reguljära skolväsendet. Följaktligen hade delegationen föreslagit förbud mot de betyg som förekom på en stor del av folkhögskolorna. Det var en fråga som dittills lärarföreningen inte kunnat komma överens om utan överlämnat till enskilda skolor att besluta i.

Gösta Vestlund beskriver hur balansgången mellan medborgerlig bildning och att ge ett kunskapsunderlag för senare yrkesutbildning förskjutits

³⁷ Vestlund, Gösta (1996): *Folkuppföstran, Folkupplysning, Folkbildning*, s 157. Stockholm: Brevskolan.

³⁸ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till lärarförbund, SFHL 1902-2002*, s 76.

³⁹ Vestlund, Gösta (1992): Skolöverstyrelsen och folkbildningen. I Abrahamsson, K & Vestlund, G. (red): *Hela vuxenutbildningen! en framtidsbild i historiens ljus*, s 28-62. Stockholm: Brevskolan.

allteftersom det kom elever som behövde preparandkurser eller betyg för att fortsätta till vidare studier. När han kom till Skolöverstyrelsen i början av 1950-talet delade ungefär hälften av de då 95 folkhögskolorna ut betyg till sina elever.⁴⁰

Ställda inför ett förestående förbud mot betyg utarbetade lärarföreningen och Skolöverstyrelsen ett kompromissförslag som innebar att folkhögskolorna skulle kunna utfärda studieomdömen till de elever som så begärde. Förslaget antogs senare, i omarbetat skick, av riksdagen.⁴¹ Riksdagsbeslutet öppnade också för utveckling av samverkan med studieförbunden genom att folkhögskolorna skulle kunna få ge korta folkbildningskurser och att lärarna skulle kunna ha en viss del av sin tjänst inom något studieförbund.

Frågan om betyg och omdömen är intressant eftersom den visade hur en principiellt viktig fråga som tidigare lett till konflikter mellan lärare och styrelser under lång tid hade överlåtits till enskilda folkhögskolor att besluta i hellre än att splittra fältet. Det var först inför skolkommissionens och folkhögskoledelegationens krav om en gemensam lösning som betyg i folkhögskolorna förbjöds och ersattes med ett omdöme.

Georg Karlsson ser förekomsten av betyg som ett exempel på folkhögskolornas balansgång, där ambitionen att skapa en examensfri skola fått ge efter för de studerandes behov av att få användning för sina studier. Med införandet av folkhögskoleomdömet fanns möjligheten att få kompetensbevis kvar även om det inte var i form av betyg. Däremot skulle inte omdömet ges ämnesvis, utan sätts av alla berörda lärare gemensamt och väga in fler faktorer än vid den traditionella betygssättningen.⁴²

Motsättningar i lärarföreningen

Trots namnet, Svenska Folkhögskolans *lärarförening*, hade föreståndarna/rektorererna hittills dominerat föreningens verksamhet. På 1940-talet blev det allt tydligare att lärare och rektorer hade skilda intressen. Lärarna reagerade mot rektorsdominansen i SFHL. Många var missnöjda med löne-

⁴⁰ Sjöman, Lena (2009): Den självupplevda historien – traditionsbärarnas berättelser. I Gustavsson, Bernt; Andersdotter Gunnell och Sjöman, Lena (red): *Folkhögskolans praktiker i förändring* (s 35-78). Lund: Studentlitteratur.

⁴¹ Vestlund, Gösta (1992): Skolöverstyrelsen och folkbildningen. I Abrahamsson, K & Vestlund, G. (red): *Hela vuxenutbildningen! en framtidsbild i historiens ljus*, s 28-62. Stockholm: Brevskolan.

⁴² Karlsson, Georg (2002): Studieomdöme mellan idealitet och pragmatism. I Mustel Kerstin (red): *Från rektorsförening till fackförbund SFHL 1902-2002*, s 246-251. Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund.

skillnaderna och ville ha infört i stadgarna att lärarföreningen var en facklig sammanslutning.⁴³

SFHL hade vid sitt bildande följt samma mönster som föreningar för folkskollärarna genom att tillvarata såväl de egna fackliga intressena som skolformens. Undan för undan stärktes den fackliga verksamheten. SFHL hade anslutits till TCO redan 1947, en ombudsman hade anställts på deltid 1953. Frågan om lärarföreningens karaktär och rektorernas roll hade också börjat problematiseras. Kunde en förening där rektorerna dominerade försvara medlemmarnas fackliga intressen? Var inte rektorerna att betrakta som arbetsgivarnas representanter? En skiljelinje gällde synen på SFHL:s tidskrift. Styrelsen, dominerad av rektorer, ansåg att tidskriften skulle ägnas åt pedagogiska och ideologiska frågor – inte åt fackliga. Trots detta motstånd uppläts en spalt i tidskriften åt ombudsmannen att informera och kommentera fackliga frågor, något som framförallt var i lärarnas intresse.⁴⁴

Frågan aktualiserades ytterligare genom det sätt som lärarföreningen hanterat ett par avskedanden på i början av 1950-talet. Det framstod som att SFHL tillmötesgått arbetsgiversidan. Att sedan i samband med lärarföreningens möte 1955 för första gången en lärare, Helmer Ternblad, blev vald till ordförande, hindrade inte att den fackliga inriktningen tycktes ha brutits för en tid. Tengberg visade i SFHL:s jubileumsskrift till 75-årsjubiléet hur frågan om det gick att förena de dubbla rollerna som både skolformsföreträdare och fackförening blev alltmer laddad.

Lärarföreningen och Skolöverstyrelsen

1947 inrättades en särskild enhet inom Skolöverstyrelsen, som skulle handha folkbildningsfrågor, den s.k. folkbildningsroteln. Roteln leddes av ett undervisningsråd som under sig hade folkhögskoleinspektören och konsulenter med ansvar för frågor som ungdomsverksamhet, studiecirklar, bibliotek etc.⁴⁵ Denna enhet skiljde sig från andra inom Skolöverstyrelsen såtillvida att de som arbetade där hade erfarenheter från folkhögskolan. Enligt Vestlund höll folkbildningsroteln på sin självständighet och utveck-

⁴³ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till fackförbund SFHL 1902-2002*, Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund.

⁴⁴ Tengberg, Eric (1977): *SFHL 75 år*. Lund: Svenska Folkhögskolans lärarförbund.

⁴⁵ Ibid, s 39.

lade nya samverkansformer med fältet, som exempelvis rektorskonferenser.⁴⁶

1964 ombildades folkbildningsroteln till folkbildningsbyrån som 1972 kom att ingå i en avdelning för vuxenutbildningsfrågor, där folkbildningsarbetet, kommunal vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildning ingick. Det framgår att kontakterna med de verksamma, dem som var ute på fältet, framförallt byggde på rektorerna.⁴⁷ Det innebar att inte huvudmännen och förmodligen inte heller lärarna hade den direkta kanalen att föra fram synpunkter som rektorerna hade.

Läraryöreningen hade i sin verksamhet hävdat folkhögskolans frihet gentemot huvudmännen. Frågan fick förnyad aktualitet i samband med omprövningen av folkhögskolans relationer till skolsystemet, eftersom detta befarades ge huvudmännen större inflytande på verksamheten. På folkhögskolemötet 1951 höll två rektorer, från en rörelsefolkhögskola respektive en landstingsfolkhögskola, ett gemensamt anförande, *Folkhögskolan, huvudmännen och friheten*, där de underströk vikten av att huvudmännen inte skulle inskränka folkhögskolornas och lärarnas frihet.⁴⁸

Skolreformernas konsekvenser

Folkhögskolan under första hälften av 1900-talet kommit att utgöra ett komplement till ett ofullständigt utbyggt skolsystem. Redan hade skolutredningarna på 1940-talet väckt oro i folkhögskoleleden och föranlett tillsättandet av folkhögskoledelegationen 1946 efter påtryckningar av såväl folkhögskolefolk som av folkhögskolepartiet i riksdagen.⁴⁹ Delegationens arbete ledde så småningom fram till 1958 års folkhögskoleförordning. Några få år senare, 1961, var nästa utredning om folkhögskolan färdig. Där betonas ytterligare att folkhögskolan skulle vända sig till vuxna elever, vara frivillig, fri från kursplaner, betygsfri, internatskola, personlighetsutvecklande och samhällsbildande. Med tanke på att många folkhögskolor utfärdade betyg fram till förordningen 1958, då folkhögskolan fick sitt eget studieomdöme, är formuleringen inte ett konstaterande av fakta utan snarare en anvisning om vilken plats i utbildningssystemet som folkhögskolan

⁴⁶ Vestlund, Gösta (1992): Skolöverstyrelsen och folkbildningen. I Abrahamsson, K & Vestlund, G. (red) *Hela vuxenutbildningen! en framtidsbild i historiens ljus*, s 28-62. Stockholm: Brevskolan.

⁴⁷ Ibid, s 62.

⁴⁸ Mustel, Kerstin (2002) *Från rektorsförening till fackförbund SFHL 1902-2002*, s 76.

⁴⁹ Bogärde, Bengt (1974): *Svenska folkhögskolans läraryörening och staten 1902-1970: en studie i organisationsinflytande*, s 162.

skulle inta – att inte längre utgöra ett komplement, utan i fortsättningen söka sitt berättigande i att vara ett alternativ som skilde sig tydligt från det reguljära skolväsendet. Det framgick också klart av den offentliga utredningen om grundskolan:

Folkhögskolan intar en ställning som i flera avseenden skiljer den från andra skolformer. Skolan är frivillig, den står öppen endast för vuxna elever, den har obundna kursplaner och lägger i högre grad än andra skoltyper vikt vid samhälleliga och personliga frågor, den är betygsfri och den bedriver sin verksamhet i internatform. En del av ovannämnda faktorer har folkhögskolan gemensamt med andra skolor, men det är samspelet mellan alla dessa förutsättningar som ger folkhögskolan en speciell prägel och funktion i skolväsendet och samhället som helhet.⁵⁰

Under flera decennier hade folkhögskolorna kunnat komplettera det offentliga utbildningsväsendet, men på 1960-talet genomfördes 9-årig obligatorisk grundskola, tvåårig fackskola och mot slutet av decenniet gymnasie-reform och kommunal vuxenutbildning. Det innebar att folkhögskolorna inte längre hade någon tydlig roll inom utbildningsväsendet. Det går att jämföra denna situation med den i början av 1900-talet när de grupper som folkhögskolorna byggt sin verksamhet för minskade i antal. I deras ställe kom rörelsefolkhögskolorna, andra delar av befolkningen och delvis nya uppgifter. Och då, i början på 1960-talet, var det åter nödvändigt med någon form av genomgripande förändring av folkhögskolorna.

Demokratisering och förnyad organisering

År 1963 utökades utgivningen av SFHL:s tidskrift från fyra till tio nummer per år, med motiveringen att det var nödvändigt att kontinuerligt följa debatten och utvecklingen kring folkhögskolans ställning eftersom läget var svåröverskådligt.⁵¹

Hittills hade huvudmännen inte varit samlade i en gemensam organisation, men 1963 slöt sig rörelsefolkhögskolornas huvudmän samman i Rörelsefolkhögskolornas Intresseorganisation, RIO. Det öppnade för samverkan mellan de enskilda folkhögskolorna i fråga om kursutbud och antagningar. Två år senare 1965, bildade folkhögskoleeleverna en riksomfattande organisation, Sveriges Folkhögskoleelevers Förbund, SFEF. Elevförbundet välkomnades med utrymme i SFHL:s tidskrift.

⁵⁰ SOU 1961:30 *Grundskolan*, Betänkande avgivet av 1957 års Skolkommision, s 565. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

⁵¹ Tidskrift för Svenska Folkhögskolan 1963: 1.

Under samma tid omorganiserades också SFHL. Hittills hade föreningen haft öppna folkhögskolemöten, som alla medlemmar var välkomna att delta i. De som kunde närvara fick vara med och påverka. Från och med 1964 skulle det istället vara ombudsmöten. Sett i ljuset av de ökade spänningarna mellan rektorer och lärare kan detta ha varit en framgång för lärarna, eftersom det bestämdes att ombuden till 80 procent skulle företräda lärarna. Samtidigt som det gick att motivera den organisatoriska förändringen med demokratiargument innebar det också en framflyttning av lärarnas positioner i lärarföreningen.⁵²

Diskussionerna inom SFHL om fackliga uppgifter visavi uppgiften som företrädare för skolformen kan också ses i ljuset av förändringar i omgivningen. Folkhögskollärarna, som hade statligt reglerade tjänster, hade inte haft förhandlingsrätt förrän 1966. Innan dess hade beslut om löneutrymmen och arbetsvillkor gått genom riksdagen. Att den fackliga inriktningen nu kunde bli mer framträdande bekräftades genom att Svenska folkhögskolans lärarförening bytte namn till Svenska folkhögskolans lärarförbund 1977.⁵³

Inom organisationsfältet fördes en kamp mellan olika intressen; lärarna, och rektorerna, företrädde båda av lärarföreningen, men konkurrerade om att använda den för att företräda sina frågor. Folkbildningsbyrån inom Skolöverstyrelsen, som hade nära band till lärarföreningen, byggde dessa framförallt på kontakter med rektorerna. Huvudmännen inom rörelsefolkhögskolorna, som tidigare verkat genom sina folkhögskolor och genom rektorerna, hade sedan de slutit sig samman börjat göra sig gällande som en kraft inom organisationsfältet.

Arbetsgruppen för en Progressiv Folkhögskola

I denna period av destabilisering och divergerande intressen inom fältet bildades 1972 arbetsgruppen för en Progressiv folkhögskola som arbetsgrupp av lärare och elever. Det uttalade syftet var att återge folkhögskolan frihet att själv bestämma om verksamhetens innehåll och organisation.⁵⁴

⁵² Hessel, Elna (2002): Fyra decennier av ombudsmöten. I Mustel, Kerstin (red) *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolans lärarförbund 1902-2002*, s 314-324. Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund.

⁵³ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolans lärarförbund 1902-2002*, s 127.

⁵⁴ Maliszewski, Tomasz (2003): Progressiv folkhögskola – from the Perspective of an outsider, s 296-303. I Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski, Ewa Przybylska (red): *Folk High School – Shool for life*, Wiezyca, Wiezyca. Maliszewski, Tomasz (2008): *Den svenska folkhögskolan. En betraktelse från andra sidan Östersjön*. Linköping: Linköpings Universitet.

Föreningens verksamhet ledde till förnyade diskussioner om inriktning, innehåll och undervisningsform.

Medlemmarna i Progressiv Folkhögskola hämtade inspiration i nya tankar kring vuxenpedagogik, bland annat Freires befrielsepedagogik. De kritiserade lärardominansen, läromedelsanvändningen och ämnesindelningen och förordade istället problembaserad ämnesövergripande undervisning i projektform. Men det handlade också om innehåll och vilka folkhögskolorna skulle vända sig till. De kritiserade då bland annat kortkursverksamheten som vuxit i omfattning på skolorna.⁵⁵ Progressiv Folkhögskola fick starkt gensvar och bidrog till att diskussionerna om pedagogik intensifierades och kursinnehållet förnyades till såväl form som innehåll. Arbetsgruppen blev ett idéforum, dess medlemmar bjöds in till lärarföreningens möten för tankeutbyte och flera av arbetsgruppens medlemmar kom att inta ledande positioner i SFHL.⁵⁶

Det går att se Progressiv Folkhögskolas verksamhet som en del av de radikala strömningarna i tiden. Man kan föreställa sig att folkhögskolorna är speciellt känsliga för strömningar i tiden eftersom de bedriver en frivillig verksamhet som inte direkt är en del av utbildningssystemet. Men att Progressiv folkhögskola fick sådan uppslutning inom organisationsfältet kan också hänga samman med att de lyckades knyta samman idéinnehållet med föreställningar om folkhögskolans identitet och historia, framförallt från den period i början av 1900-talet när innehållet i allmän medborgerlig bildning hade en direkt motsvarighet i kampen för rösträtt och demokrati.

Folkhögskoleutredningen utmanas

1973 års Folkhögskoleutredning var i många avseenden påverkad av idédebatten inom folkhögskolan, men trots att flera av dess medlemmar var folkhögskolefolk väckte en del av de tankar som fördes fram motstånd bland lärarna. Dels var det frågan om huvudmännens inflytande som åter var uppe till diskussion, denna gång som rätten till ideologisk profilering. Den hade då bland annat aktualiserats genom avskedanden av politiskt misshagliga lärare, avskedanden som SFHL vänt sig emot. Utredningens ordförande förklarade i en intervju utredningens syn på rätten till profile-

⁵⁵ Berndtsson, Rolf (2000): *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköping: Linköpings Universitet.

⁵⁶ Mustel, Kerstin (2002): *Från Rektorsförening till lärarförbund, SFHL 1902-2002*, s 123. Maliszewski, Tomasz (2003): Progressiv folkhögskola – from the perspective of an outsider. I Byczkowski, Marek; Maliszewski, Tomasz & Przybylska, Ewa (red): *Folk High School – Shool for life*, s 269-303.

ring och styrelsens skyldighet att följa huvudmannens ideologiska direktiv genom att anställa lärare som passade in ideologiskt.⁵⁷:

Det vore ju helt horribelt om en lärare på en religiös skola skulle tillåtas driva en ateistisk förkunnelse eller om huvudmannen på en socialdemokratisk skola skulle behöva finna sig i att en lärare verkar för kommunism eller borgerlig ideologi. I annat fall är det ju ingen mening att tala om rörelseskolor.⁵⁸

En annan fråga som framförts av utredningen och ordföranden fick utveckla var visionen om folkhögskolans framtid ”som en flexibel utbildningsresurs”:

Folkhögskolan är alltså en mycket flexibel utbildningsresurs som har kunnat plocka fram nya utbildningar utifrån behov som under åren uppstått hos olika grupper. Denna stora rörlighet hos folkhögskolan har gett den ett särskilt berättigande vid sidan av den allmänna skolan, som ju på ett helt annat sätt är bunden till fasta läroplaner och behörighetsregler.⁵⁹

Men än var inte tiden mogen för de tankar som florerade i 1973 års folkhögskoleutredning. Inte heller deras förslag till målparagraf, som att låta skrivningar om allmän medborgerlig bildning helt utgå, fick stöd. Det tillbakavisades av såväl SFHL som SFEF som lyckades påverka utformningen av den nya folkhögskoleförordningen. Lena Skördeman, som då var med i SFHL:s styrelse minns att:

Den parlamentariska utredningen hade skrivit en målparagraf för folkhögskolan att folkhögskolan ska tillgodose behov av bildning och utbildning som från tid till annan uppkommer hos organisationer, samhälle och enskilda. Alltså en ”mädchen für alles” och det hatade ju SFHL, som facket heter, och studerandeorganisationen SFEF hade samma syn, så vi hade några gemensamma möten och skrev en annan målparagraf, inspirerade av Progressiv Folkhögskolas mål. Vi gjorde uppvaktningar i Utbildningsdepartementet och det slutade med att målparagrafen blev den som lärare och deltagare hade enats om.⁶⁰

⁵⁷ Peterson, Jan (1976): Folkhögskolan som en flexibel utbildningsresurs. I Peterson, Jan (red): *Upp till kamp för folkhögskolan*, s 187. Nässjö: Plebs.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Peterson, Jan (1976): Folkhögskolan som en flexibel utbildningsresurs. I Peterson, Jan (red): *Upp till kamp för folkhögskolan*.

⁶⁰ Sjöman, Lena (2009): Den självupplevda historien – traditionsbärarnas berättelser. I Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena (red): *Folkhögskolans praktiker i förändring*, s 51.

I det som sedan beslutades som förordningstext förekom flera av de förslag som SFHL utarbetat tio år tidigare. Det gällde krav på att varje folkhögskola skulle ha en egen styrelse med lärare och elever representerade och att elev- och lärarråd skulle finnas på folkhögskolorna.⁶¹

Styrningen förändras

Under 1980-talet blev det i flera avseenden bistrare tider för folkhögskolorna. Statsbidragen sågs över och minskades med början 1978. Bidragen hade då fått en konstruktion med trappa och tak, så att det inte skulle löna sig att ha fler elever utöver en viss på förhand bestämd storlek. För de skolor som redan översteg taket fanns en successiv nedtrappning av bidragen fram till taket, som innebar att fler elever inte gav mer i bidrag. Nästa steg var att lärartätheten sänktes. År 1982 var den 2,2 lärartimmar per elev och vecka. Den justerades nedåt steg för steg för att så småningom helt försvinna som jämförelsetal. Framförallt slog den nya bidragskonstruktionen mot de stora folkhögskolorna och det innebar omfattande uppsägningar bland lärarna.⁶²

År 1986 fick folkhögskolorna möjlighet att genomföra uppdragsutbildningar och det var ett första steg i riktning mot en mer avreglerad och marknadsorienterad modell. Även bland huvudmännen pågick förändringar. Sedan början av 1900-talet hade de varit stabila och nedläggning förekommit ytterst sällan. I slutet av 1980-talet var det flera landsting som övervägde att göra sig av med sina folkhögskolor. År 1989 hade, av de totalt 128 folkhögskolorna, 54 stycken landsting eller kommuner huvudmän för folkhögskolor.⁶³ Men intresset för att driva folkhögskolor hade minskat inom det offentliga. Då hade redan två landstingsägda folkhögskolor blivit rörelseägda och det pågick utredningar om överlåtelse i fem landsting.⁶⁴

Styrningsberedningens slutbetänkande *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, SOU1988:20, visade också att ambitionen från regeringens sida var att decentralisera, avreglera och införa nya styrsystem. Det som sedan direkt kom att beröra folkhögskolan var den kommitté som tillsattes av Utbildningsdepartementet för översyn av folkhögskolan. Som bakgrund till översynen angavs att folkhögskolans möjlighet att rekry-

⁶¹ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till lärarförbund, SFHL 1902-2002*, s 120.

⁶² Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till lärarförbund, SFHL 1902-2002*, s 160-162.

⁶³ SOU 1989:97, *Vad händer med Folkhögskolan*, s 30.

⁶⁴ Ibid, s 38.

tera elever påverkats av den kraftiga utbyggnaden av andra utbildningar och att folkhögskolorna då sökt sig till andra grupper och andra uppgifter. De följande formuleringarna understryker hur huvudmännens roll ska stärkas:

Oavsett om den enskilda skolan har direkt anknytning till en folkrörelse eller ej utgör rätten till profilering en förutsättning såväl för huvudmannens engagemang som för skolans möjlighet att svara mot de förväntningar som huvudmannen kan ha.⁶⁵

När kommittén tillsattes för att utreda förslag till det som sedan blev Folkbildningspropositionen 1990/91, var det ingen självklarhet att SFHL:s förbundsordförande skulle få vara med som expert. Det var istället en representant från TCO, den fackliga centralorganisation SFHL var anslutet till, som var tänkt att ingå som expert. Från SFHL:s sida tvingades man övertyga ledningen i TCO om vikten av att de fick vara med och få insyn i diskussionerna.⁶⁶ Som tidigare nämnts hade SFHL haft goda möjligheter till inflytande genom Folkbildningsbyrån inom Skolöverstyrelsen. Beslutet att avveckla Skolöverstyrelsen och inrätta ett skolverk för det reguljära skolväsendet fattades av riksdagen.

För folkhögskolornas och den övriga folkbildningens del innebar det att en ny form för myndighet behövdes för att fördela bidrag, följa upp och utvärdera. Såväl SFHL som Landstingsförbundet, Landstingsfolkhögskolornas huvudmannarepresentant, förordade att det skulle vara en statlig myndighet medan såväl RIO som Skolöverstyrelsens representanter föredrog ett folkbildningsråd som inte var statligt. I sammansättningen av det folkbildningsråd som blev resultatet av överläggningarna lämnades SFHL utanför, men lyckades få gehör för sitt förslag att inte enbart huvudmannarepresentanter skulle sitta i styrelsen utan även, som Mustel skriver, några ”erkänt dugliga samhällsföreträdare”.⁶⁷

De första åren med Folkbildningsrådet fick representanter för SFHL och SFEF sitta med som adjungerade till möten i den s.k. folkhögskoledelegationen, en av tre beredande delegationer inom Folkbildningsrådet. Men sedan 1 januari 1995 var de ”inte längre välkomna. Huvudmannaintresset skulle renodlas”, konstaterar Mustel.⁶⁸ Det innebar jämfört med tidigare

⁶⁵ Dir 1988:16, s 2.

⁶⁶ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolornas lärarförbund 1902-2002*, s 176.

⁶⁷ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolornas lärarförbund 1902-2002*, s 179.

⁶⁸ Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolornas lärarförbund 1902-2002*, s 179.

att SFHL marginaliserats då de som rekryterats till Skolöverstyrelsens folkbildningsbyrå var rektorer eller lärare från folkhögskolorna och innebar en direkt länk in i verksamheten.

Den nya förordningen som började gälla 1 juli 1991 reglerade enbart villkoren för statsbidrag. I enlighet med detta skulle statens styrning begränsas till att ange mål om ”verksamhetens övergripande syfte, huvudsakliga innehåll och inriktning samt principiella organisation”.⁶⁹ De enskilda skolornas organisation var inte längre föremål för reglering, däremot fanns i utredningen, som föregick förordningen, en uttalad ambition när det gällde hur besluten skulle fattas på skolorna:

”Det pedagogiska planerings- och ledningsansvaret bör dock enligt kommitténs mening vila på rektor och inte på lärarrådet”.⁷⁰ Nu blev det upp till varje skola att besluta om lärares och studerandes möjlighet till inflytande. Med tanke på folkhögskolornas demokratiska uppgifter föreslogs istället en nedtonad form av medinflytande till förordningstexten:

Med tanke på folkhögskolornas betydelse som demokratifrämjande institutioner har dock en bestämmelse medtagits om medinflytande vid styrelsesammanträden för kursdeltagare, lärare och övrig personal.⁷¹

Ytterligare en fråga som påverkade förhållandena på den enskilda folkhögskolan och sammanhållningen mellan lärarna var att de statligt reglerade lärartjänsterna upphörde. SFHL hade motsatt sig detta då de statligt reglerade lönerna uppfattades:

... som en garanti för statens ansvar för folkhögskolan och dess lärare så att skolorna oberoende av huvudmannens ekonomi skulle kunna erbjuda kvalificerade lärarkrafter till de målgrupper som bäst behövde dem.⁷²

Ytterligare ett skäl till att behålla statligt reglerade löner som inte beaktades var dessutom att gemensamma regler inom folkhögskolan hade, som SFHL hävdade, en identitetsskapande roll.⁷³

⁶⁹ SOU 1990:65 *Folkhögskolan i ett framtidsperspektiv*. Betänkande från Folkhögskolekommittén, s 200. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁷⁰ Ibid, s 203.

⁷¹ SOU 1990:65 *Folkhögskolan i ett framtidsperspektiv*. Betänkande från Folkhögskolekommittén, s 203. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

⁷² Mustel, Kerstin (2002): *Från rektorsförening till fackförbund. Svenska folkhögskolans lärarförbund 1902-2002*, s 181.

⁷³ Ibid.

Konsekvenser av avregleringen

Den nya förordningen och Folkbildningsrådets konstruktion innebar att huvudmännen fått en dominerande roll. Initialt var det lärare som kände sig drabbade av förändringarna. Sedan kom även rektorernas arbetssituation att uppmärksammas. Några år efter att den nya förordningen trätt i kraft publicerade SFHL:s tidskrift en artikel av Ingemar Sallnäs som hävdade att många av de konflikter som uppstod på skolorna kring arbetstidsavtal, lönesättning och resursfördelning hade sin grund i hur huvudmän och styrelser ”utan lyhördhet för folkhögskolans egenart vill tvinga igenom sina idéer.”⁷⁴

En uppenbar skillnad mot tidigare var den snabba omsättningen av folkhögskolerektorer.⁷⁵ Med avregleringen hade rektorerna fått större frihet men också ett ökat ansvar för att forma och utveckla verksamheten. De hade därmed en nyckelroll för de enskilda folkhögskolorna. Omsättningen av rektorer kunde också få en stor betydelse för lärarnas arbetssituation på de enskilda folkhögskolorna.

Frågan om rektorernas arbetssituation hänger samman med lärarnas möjligheter till inflytande. Redan Riksrevisionsverkets rapport (1999) om de ändrade styrformernas innebörd för studieförbund och folkhögskolor tog upp rektorernas utsatta roll. Rapporten tog upp hur organisationens förmåga att framstå som legitim hängde samman med förmågan att erhålla finansiella resurser.⁷⁶ Den bild Riksrevisionsverkets rapport gav överensstämde med Sallnäs lägesbeskrivning fem år tidigare. Rektorerna hade fått uppgifter som alltmer liknade företagsledare och verksamheten hade i högre grad blivit beroende av olika statliga arbetsmarknads- och utbildningspolitiska insatser.⁷⁷

Kerstin Mustel, som genomförde SFHL:s utredning av omsättningen av folkhögskolerektorer, kom fram till att på skolor med täta rektorsbyten hade ekonomin spelat en stor roll. Flera av de nytillträdde rektorerna hade tvingats gå i klinch med lärarkollegiet om ändring av arbetstidsavtal och löneavtal. Kraven och förväntningarna på de nya rektorerna var stora och skiljde sig från de uppgifter som tidigare ingått.

⁷⁴ Sallnäs, Ingemar (1994): Räddningsgrupp för folkhögskolan. I Tidskriften *Folkhögskolan* 8: 1994

⁷⁵ Mustel, Kerstin (2009): *Omsättningen av rektorer på folkhögskola 2003-2009*, s 4. Stockholm: Svenska Folkhögskolans Lärarförbund.

⁷⁶ Riksrevisionsverket (1999): *Folkbildning – Styrning och kontroll*. Effektivitetsrevisionen RRV 1999:44, s 100. Stockholm: Riksrevisionsverket.

⁷⁷ Ibid, s 62.

Folkhögskolorna har blivit mer utsatta för marknadens villkor. Det lägger större ansvar på folkhögskolans rektor än tidigare att klara ekonomin samtidigt som skolan måste värna om sin andel i utbildningslandskapet.⁷⁸

Bland dem som avgått mötte Mustel flera som hade fått efterträda ”forna tiders folkhögskolerektorer” om varit med under många år i ledningen för folkhögskolan. Det som karakteriserade dem var, enligt Mustel, att de hade ”en mer gammaldags syn på rektorskapet och sett sig som en medarbetare bland lärarna”.⁷⁹ Den synen på rektorns roll lever också kvar bland lärarna, särskilt på folkhögskolor med låg personalomsättning. Där kunde lärarkollektiven vara starka, menar Mustel. Det förstärkte ”deras känsla av att det är de som bär på kunskapen och traditionerna om vad folkhögskola är, vilket de också talat om för den nya rektorn som oftast är externt rekryterad”.⁸⁰

Mustels rapport förstärker intrycket av att det efter avregleringen är fler konflikter som utspelas på de enskilda folkhögskolorna, medan styrelse och huvudman har kunnat hålla sig på behörigt avstånd. Motsättningar som i folkhögskolornas tidiga år istället var motsättningar mellan huvudmannen/styrelsen visavi föreståndare/lärare hade istället i flera fall fått själva folkhögskolan som arena. Ytterst går det relatera motsättningarna till frågor som har att göra med frågan om vad och vem folkhögskolorna är till för.

Sammanfattande diskussion

Tillbakablicken på hur enskilda folkhögskolor kunnat framstå som en gemensam skolform, som ”folkhögskola”, visar att utformningen av systemet av relationer har haft en central roll. I framväxten av folkhögskolor med gemensamma karakteristiska spelade till att börja med enskilda föreståndare en avgörande roll. Med bildandet av en lärarförening blev det istället genom den som utvecklandet av det gemensamma möjliggjordes. Det var i lärarföreningen som diskussioner fördes och motsättningar hantearades i frågor om hur folkhögskolorna skulle förhålla sig till förändringar i omgivningen. Det var också genom lärarföreningen relationerna till omgivningen styrdes och långsiktiga intressen tillvaratogs. Men i perioder av stora förändringar, som när nya elevgrupper kom till folkhögskolan eller när nya huvudmän etablerade sig, var lärarföreningen ofta splittrad och beslut i flera principiella frågor överläts på de enskilda folkhögskolorna.

⁷⁸ Mustel, Kerstin (2009): *Omsättningen av rektorer på folkhögskola 2003-2009*.

⁷⁹ Ibid, s 18.

⁸⁰ Ibid, s 4.

Med folkhögskoleinspektör och folkhögskolestadga fick fältet en statlig styrning och relationerna till fältet gick huvudsakligen via rektorerna som också dominerade SFHL. Den homogenisering av fältet som utvecklades då byggde på ett tydligt regelverk som i viss mån höll tillbaka huvudmännens möjligheter att prägla sina skolor.

Motsättningarna mellan lärare och rektorer inom SFHL skärptes på 1940- och 50-talet. SFHL:s fackliga uppgifter fick allt större utrymme, men fortfarande fanns det täta band mellan lärarföreningen och folkhögskoleinspektören. I och med att rörelsefolkhögskolornas huvudmän gick samman i en gemensam organisation övertog de vissa uppgifter som skolformsföreträdare, bland annat att fungera som remissinstans.

Tillkomsten av Progressiv folkhögskola i början av 1970-talet stärkte lärarnas ställning i lärarföreningen och fältet för en tid. Under denna period fördes livliga diskussioner om folkhögskolornas uppgifter. Genom det stöd Progressiv Folkhögskola kunde uppbringa var det för en tid möjligt att förändra såväl folkhögskolornas pedagogik och innehåll som utformningen av folkhögskoleförordningen, där betydelsen av allmän medborgerlig bildning förtydligades och inflytandet för lärarråd och elevråd skrevs in i förordningstexten.

Effekterna av skolreformerna på 1960-talet aktualiserade ett sökande efter nya uppgifter och successivt stärkte detta huvudmännens roll. Deras roll kom att betonas än mer i förberedelserna för en förändrad statlig styrning. I förarbetet till avregleringen 1991 framgår att ett syfte var att huvudmän och styrelser skulle bestämma. I den konstruktion av Folkbildningsrådet som genomfördes kom huvudmännens organisationer att representeras i styrelsen och SFHL lämnades utanför.

I systemet av relationer mellan folkhögskolorna hade därmed huvudmännen och i viss mån styrelserna fått en dominerande roll de inte haft tidigare. Vilken betydelse kan då detta ha för folkhögskolorna som organisationsfält? Spelar det någon roll hur relationerna inom fältet utformas och hur fältet styrs? I flera av de konflikter som funnits inom fältet har lärarföreningen värnat folkhögskolornas gemensamma intressen gentemot huvudmannainflytande. Att huvudmännen historiskt sett haft den enskilda folkhögskolan och inte det gemensamma, "folkhögskolan", för ögonen kan kanske delvis förklaras med att de kan ha andra hänsyn, som att folkhögskolan ska vara till nytta för rörelsen eller landstinget. En annan förklaring kan vara att huvudmannaorganisationerna kommit till betydligt senare än lärarföreningen. Huvudmännen är dessutom en mer heterogen sammanslutning än lärarföreningen och har inte samma direkta kontakt med själva verksamheten. Idag måste folkhögskolorna hantera förhållanden med snabbt föränderliga bidragsvillkor och en utbildningsmarknad i

såväl offentlig som privat regi. Utmaningen för det system av relationer som knyter samman folkhögskolorna är att förhålla sig till dessa förändringar och på samma gång hålla ihop och utveckla det gemensamma.

Budget och bildning – om villkor som formar folkhögskolerektorns uppdrag

Ninni Wahlström

Folkhögskolans rektorsbefattning är en tämligen osynlig företeelse inom senare svensk forskningslitteratur. Historiskt sett har enskilda folkhögskolerektorer oftast framträtt som författare av texter som handlar om den egna folkhögskolan eller som huvudpersoner i olika biografier. Dagens rektor för folkhögskolan är däremot inte så ofta föremål för studier, varken när det gäller forskning om utbildningsledning eller forskning om folkhögskola. Syftet med denna studie är därför att undersöka vilka möjlighetsvillkor som framträder för folkhögskolans rektorsuppdrag under 2000-talets inledning. De diskursiva villkor som formar grunden för rektors uppdrag kan generellt ses som en del av ett bredare samhällsperspektiv och en pågående samhällsutveckling, men för att tydligare kunna belysa just folkhögskolerektorns villkor så vänds intresset i den här studien mot hur folkhögskolans huvudmän formulerar sig kring folkhögskolans rektorsuppdrag. Det är respektive huvudman för folkhögskolan som genom sina styrelserepresentanter tillsätter rektor på den enskilda folkhögskolans.

Syftet med studien är att belysa diskursiva villkor som påverkar och formar rektors uppdrag som ansvarig för en folkhögskolas verksamhet. Centralt för studien är således att undersöka hur huvudmannen formulerar sig kring och uppfattar rektors uppdrag.

Föreliggande text kan delas in i fyra delar. Den inleds med en introduktion om befattningen rektor och därefter följer ett avsnitt som specificerar textanalysen som teoretisk utgångspunkt. I det tredje, och mest omfattande avsnittet, redogörs för textanalysens resultat. Här sätts innehållet i annons-texten i relation till andra aktuella texter och till intervjusamtal med representanter för ett antal huvudmän och huvudmannaorganisationer för folkhögskolorna. I textens fjärde och avslutande del sammanfattas och diskuteras studiens resultat.

Att vara rektor

Rektors titel har en lång historisk tradition och den är laddad med såväl symboliska värden som sociala betydelser. Samtidigt är rektors roll komplex och stadd i ständig förändring. För läroverkets rektorer gällde fram till 1800-talets inledning principen om *primus inter pares* ”den främste bland likar” för att utses till rektor. Att vara rektor innebar ett sorts ordfö-

randeskap i kretsen av akademiska jämlikar inom en bildningselit.¹ Under mitten av 1800-talet förändrades rektorsbefattningen från att vara ett cirkulerande uppdrag inom kollegiet till att bli en utnämning ”på livstid” och vid den här tidpunkten framstår läroverksrektorns makt och inflytande som störst. Vid 1900-talets sekelskifte hade rektorstiteln utvidgats till att även gälla de kommunala mellanskolorna och de högre folkskolornas ledare. Under 1930-talet ersätts också flickskolornas föreståndarinnetitel med titeln flickskolerektor. Med de stora skolreformerna i mitten av 1900-talet kom rektors titel att omfatta även den nya grundskolan, samtidigt som rektors ämbete förändrade karaktär. Nu efterfrågades rektors administrativa kunskaper. Kravet på rektor som ’inter pares’ bestod, men inom de nya och lägre skolformerna gällde inte längre beteckningen ”den främste bland likar” bara det akademiskt skolade kollegiet, utan även seminarieutbildade folkskollärare och flickskolelärarinnor.²

Rektorsrollen kan också sägas bära en symbolisk prägel.³ På ett symboliskt plan gestaltar rektors befattning samhällets ordning i sin helhet. Rektor kan både ses som representant för en samhällsordning och som företrädare för en institution och en tradition. Innehavaren av en rektorstjänst möter en allmän föreställning om vad en ”rektor är” eller hur en rektor bör vara. På så sätt blir rektor inte bara en individ utan en del av en kollektiv föreställning om rektor.

Svedberg menar att ansvaret för ledningen av en skola inte endast handlar om att vara administrativt kompetent och att utöva ett pedagogiskt ledarskap.⁴ Ledarskapet handlar också om att vara inbegripen med hela sin personlighet och sina känslor i ett komplicerat nätverk av relationer, lojaliteter och formella och informella processer. Rollen som ledare kräver därför en förmåga till disciplinering, att behärska och kontrollera sina känslor även i konfliktfyllda situationer, så att rektor framträder på ett sätt som situationen och rollen kräver.

När den svenska skolans rektorsbefattning historiskt skrivs fram så finns inte folkhögskolans rektor med.

Den svenska rektorshistorien är en berättelse om tre olika grenar i det svenska utbildningssystemet – läroverken, folkskolan och flickskolan – tre

¹ Ullman, Annika (1997): *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 11; s 58.

² Ibid.

³ Svedberg, Lars (2000): *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 26; s 214.

⁴ Ibid.

olika huvudmän, titeltraditioner och symboliska positioner samt om hur de långsamt jämkats samman.⁵

När Överlärarförbundet sommaren 1929 höll sin första kurs för skolledare i ”pedagogik och psykologi” innehöll kursen ”dels pedagogiska och psykologiska föreläsningar, dels praktiska övningar på det skoltekniska området”.⁶ Denna första skolledarkurs hölls på Vendelsöbergs folkhögskola, men det är ungefär så nära man kommer folkhögskolan i forskning om rektor och skolledarskap.

När ledarskapet för skolan har studerats har undersökningarna av rektors möjlighetsvillkor i stället oftast skett inom en statligt reglerad skola. Inom grundskolan konstateras att rektorer från 1990-talet och framåt förväntas vara de som bär ansvaret för att det ska ske genomgripande förändringar i skolans verksamhet.⁷ Det kan handla om förväntningar på att rektor ska förbättra den inre demokratin på skolan, skapa mer utvecklade arbetssätt i verksamheten, förbättra samarbetet mellan vuxna och elever på skolan etc. Sammantaget leder många av dessa förväntningar i riktning mot att politiker och statliga företrädare alltmer kommit att betrakta skolans ledning, med rektor som chef, som en modern ledningsorganisation jämförbar med ledningsorganisationer för andra verksamheter.

Ekholm et al.⁸ reflekterar över vad det innebär att vara ensam skolledare på en skola. Å ena sidan dras rektor lätt in i det kollegiala klimatet på skolan men då riskerar, å andra sidan, rektors chefsroll att suddas ut. Konkurrensen mellan skolor och rektors roll som företrädare och marknadsförare för den egna skolan försvårar också ett samarbete rektorer emellan och förstärker ensamheten i rektorsuppdraget. Ljungberg⁹ menar att rekryteringen till rektorer behöver breddas så att skolledningen också representerar den mångfald som skolans elever utgör,

... rektorernas roll har blivit alltmer differentierad och det ställs fler krav idag på en rektor. I linje med detta så är rektorn i dag, generellt sett, mer synlig i verksamheten och känd bland elever och deras föräldrar. Rektorerna

⁵ Ullman 1997, s 286.

⁶ *Svensk lärartidning*, nr 34, s 662. I Ullman (1997), s 142.

⁷ Ekholm, Mats; Blossing, Ulf; Kåräng, Gösta; Lindvall, Kerstin & Scherp, Hans-Åke, red (2000): *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

⁸ Ekholm et al. (2000).

⁹ Ljungberg, Caroline (2006): *Rektorskap i omvandling*. I Ola Fransson & Björn Fryklund, red: *Migration och professioner i förändring*, s 107-133. Malmö: Malmö Högskola.

har ett större pedagogiskt ansvar och också ett ansvar för att förändringar i samhället påverkar och förändrar skolverksamheten.¹⁰

Förväntningarna på att rektor ska vara en aktiv ledare för den lokala skolan och ansvara för att skolan ständigt utvecklas och förändras framstår som ganska klara, men samtidigt visar forskningen om skolledning på svårigheter för rektor att leva upp till dessa förväntningar. Det som tydligt framträder som grundläggande villkor för en rektor inom grundskolan och gymnasieskolan, om man vänder sig till skolledarforskning, är att rektor är utsatt för en mängd förväntningar från olika håll samtidigt. Rektors handlingsutrymme avgörs av vad som i en given situation är ekonomiskt och förordningsmässigt möjligt, på vilket sätt personalen ställer sig bakom en utvecklingsfråga eller ett problem, vad olika elev- och föräldragrupper anser vara en önskvärd utveckling för skolans verksamhet osv.

Rektor för folkhögskolan

Allt sedan folkhögskolorna började etableras i Sverige från 1868 och framåt så ansvarade föreståndaren eller rektorn för publiceringen av en tryckt årsberättelse för den egna folkhögskolan. Årsberättelsen bestod dels av en ekonomisk redogörelse, dels av en allmän redogörelse för det gångna skolåret. Enligt Lundh Nilsson¹¹, som har studerat årsberättelserna för folkhögskolor mellan åren 1868-1940, var det en låg personalomsättning på folkhögskolorna under denna period. Detsamma gällde för skolans ledning. Årsberättelserna innehöll ofta essäer, som ibland kunde anta formen av idéprogram, skrivna av föreståndaren eller av någon lärare på skolan.

Till en början kallades folkhögskolans ledare för föreståndare. I en av Sveriges första folkhögskolor, folkhögskolan Hvilan, var t ex Leonard Holmström föreståndare för skolan de första fyrtio åren, 1868-1908.¹² När Halland fick sin första folkhögskola 1873 skrev Norra Hallands Tidning om den högtidliga invigningen.¹³ Av tidningsreportaget framgår att föreståndaren samtidigt var lärare på skolan. Övergången från beteckningen föreståndare till rektor på folkhögskolans ledare verkar ha skett succes-

¹⁰ Ibid. s 127.

¹¹ Lundh Nilsson, Fay (2009): *Yrkesutbildning i den svenska folkhögskolan 1868-1940 – material, metod, källkritiska kommentarer och några preliminära resultat*. Papper vid Fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen, Uppsala 1-2 oktober 2009.

¹² *Lärarnas historia*. http://www.lararnashistoria.se/article/folkhogskolans_idelinjer. Tillgänglig 2010-05-06

¹³ Ohlén, Carl-Eric (1961): *Från fars och farfars tid. En bokfilm om Halland*. Vänersborg: AB-Förlaget.

sivt och tidpunkten växlar mellan olika folkhögskolor. Molkoms folkhögskola anger t ex att titeln ändrades från föreståndare till rektor från läsåret 1912/1913¹⁴, mitt under perioden för ett långt föreståndarskap. På Önnestads folkhögskola byttes befattningen föreståndare ut mot titeln rektor år 1907, i samband med ett skifte i ledningen för skolan.¹⁵ Beteckningarna föreståndare och rektor användes således parallellt under 1900-talets början.

När utredningen *Folkhögskolan*¹⁶ redogör för folkhögskolans befattningshavare, så ingår befattningen rektor i de reglerade tjänsterna. För att anställas som rektor krävs lärarbehörighet för folkhögskola samt 30 veckors tjänstgöring vid folkhögskola. Rektor har en undervisningsskyldighet på 18-22 timmar per vecka, men det finns också många andra arbetsuppgifter som vilar på rektor vid denna tid. Följande beskrivning av rektors arbetsuppgifter grundar sig i en enkätundersökning som genomfördes 1973 avseende folkhögskolerektorernas arbetssituation.

Uppgiften att marknadsföra skolan i samband med rekryteringen av deltagare och ansvaret för antagning av elever ger rektor en hel del arbete. Att leda vuxna människor i studiearbetet ställer särskilda krav liksom de elevvårdande uppgifterna för dessa grupper. Rektor kopplas oftast in i arbetet med internatet, även om fler av medarbetarna på en skola ansvarar för olika uppgifter. De skoldemokratiska frågorna kan ta mycket tid för rektor – experimenterande med olika samverkansformer förekommer vid många skolor och här har rektor en central roll. Rektor är ofta samordnare, initiativtagare och pådrivare när det gäller planeringen av kursverksamheten: behov av nya kurser, innehåll, målgrupper och kurslängd. Speciellt för rektorerna vid de rörelseägda skolorna kan arbetet med skolans ekonomi ta mycket tid i anspråk – att se till att det finns likvida medel för löpande utgifter är ett stort bekymmer på många skolor. Rektorerna uppger vidare att de har omfattande uppgifter i samband med ev. ny- eller ombyggnad på skolan. Utöver de administrativa och organisatoriska arbetsuppgifterna har rektor också egen undervisning som kräver förberedelsestid.¹⁷

Den statliga regleringen av folkhögskolans verksamhet avvecklas genom 1991 års reform. I regeringens proposition *Lära, växa, förändra*¹⁸ diskute-

¹⁴ http://sv.wikipedia.org/wiki/Molkoms_folkhogskola. Molkoms folkhögskola. Tillgänglig 2010-01-15.

¹⁵ http://www.onne.se/skolan_historik.html. Önnestads folkhögskola: *Önnestads folkhögskolas anställda 1868-1993*. Tillgänglig 2010-01-15.

¹⁶ SOU 1976:16.

¹⁷ Ibid. s 72.

¹⁸ Prop. 2005/06:192.

ras inte avregleringens betydelse för rektorsbefattningen inom folkhögskolan, däremot aktualiseras problemet med de studerandes svagare ställning efter avregleringen. Att folkhögskolan leds av en rektor verkar tas för givet: ”Deltagarna i folkhögskolans kurser är i frågor som rör sina rättigheter och skyldigheter hänvisade till rektor och respektive skolas styrelse”.¹⁹ Rektorsbefattningen finns i dag inte reglerad i någon förordningstext, vilket skiljer folkhögskolans rektorsbefattning från rektor inom kommunal grund- och gymnasieskola. Folkhögskolans verksamhet regleras via förordning om statsbidrag till folkbildningen.²⁰ Av förordningen framgår att en folkhögskola skall ha en ansvarig styrelse och att det är folkhögskolans styrelse som har ansvaret för att den verksamhet som genomförs med statligt stöd på folkhögskolan också står i överensstämmelse med statens intentioner. Det blir därför upp till den lokala styrelsen att avgöra hur ledningen för folkhögskolan ska besättas med tjänster samt hur dessa ska benämnas.

I denna studie riktas intresset mot rektorer i 2010-talets folkhögskola och de diskursiva villkor för att utöva ledning för skolan som dagens rektor möter. Uppmärksamheten riktas mot huvudmännens språkhandlingar när de formulerar sig om rektors uppdrag i text och tal. Ett inledande undersökningsmaterial utgörs av ett antal platsannonser angående rektorstjänster till folkhögskolor. För att sätta in annonstexterna i ett vidare historiskt och socialt sammanhang relateras annonstexterna till andra röster, andra språkhandlingar. Inledningsvis refereras till några samtida forskningsinriktade texter om folkhögskolan. Därefter sätts annonstexterna i relation till ett antal intervjuer med företrädare för olika huvudmän inom folkhögskolan.²¹ Undersökningen inbegriper således språkliga handlingar från tre olika, tidsmässigt parallella källor: annonstexter, intervjuer och texter av forskningskaraktär.

¹⁹ Ibid. s 64.

²⁰ SFS 1991:977.

²¹ Intervjuundersökningen omfattar sammanlagt 7 intervjuer med företrädare för folkhögskolans huvudmän. Tre intervjuer har genomförts med företrädare för tre olika huvudmäns centralorganisationer. Dessa intervjuer har ägt rum på respektive centralorganisations kontor. Varje intervjusamtal har omfattat ca 1 timme. Fyra intervjuer har genomförts per telefon med ordföranden för fyra folkhögskolestyrelser. Varje telefonintervju har omfattat drygt 30 minuters samtal. Samtliga intervjuer har transformerats till skriftspråk i sin helhet. I undersökningsmaterialet finns sex olika huvudmän representerade, varav fem huvudmän representerar rörelsefolkhögskolor.

Textanalys som teoretisk referensram

I studien används en textanalys med en avsändarorienterad tolkningsstrategi, det vill säga att en texts betydelse avgörs av vad den som producerade texten avsåg att den skulle betyda. Idéhistorikern Quentin Skinner kom att tillföra en sådan avsändarorienterad textanalys en specifik inriktning. Skinner har själv mest ägnat sig åt studier av historiska och filosofiska texter, men hans textanalytiska utgångspunkter har kommit att också få en vidare användning.²² Skinner²³ betonar framför allt tre omständigheter som blir viktiga för att förstå en text: vad avsändaren gör genom att skriva sin text, i vilket socialt sammanhang som texten ingår i samt hur texten är avsedd att uppfattas. Det blir därför viktigt att förstå vilken talhandling som utförs när en viss text produceras. För att förstå texten måste den också tolkas utifrån textförfattarens språkanvändning och aktuella sammanhang. Det innebär inte att kontexten i sig kan avgöra hur en text ska tolkas, utan snarare att en social kontext kan sätta ramar för vilka tolkningar som blir möjliga.²⁴ När Skinner²⁵ diskuterar möjligheter och begränsningar vad gäller tolkning av texter så vidgar han diskussionens argument från att gälla endast historisk-filosofiska texter till att sådan texttolkning kan ha relevans också för "...literary texts, and perhaps also of texts in the wider sense in which paintings, for instance, can be read as texts".²⁶

Skinner²⁷ skiljer mellan två former av intentionella textanalyser, dvs. textanalyser som strävar efter att i första hand förstå avsändarens mening och tankar med det skrivna. Den ena linjen strävar efter att försöka att komma så nära författarens avsikt som möjligt, och så att säga återaktivera avsändarens inre mening med en viss text. Det ultimata målet för en texttolkning enligt denna linje blir således att tolkningen av texten i stort sett sammanfaller med den verkliga avsändarens tankar när han/hon skrev den aktuella texten. Här handlar det till exempel om att göra "rätt" tolkning av ett antal alternativa innebörder i vissa bärande begrepp, såtillvida att

²² Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2005): *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

²³ Skinner, Quentin (1988a): Meaning and understanding in the history of ideas. I James Tully, red: *Meaning & Context. Quentin Skinner and his Critics*, s 29-67. New Jersey: Princeton University Press; s 61-62.

²⁴ Bergström & Boréus (2005).

²⁵ Skinner, Quentin (2008): Lectures. Part two: Is it still possible to interpret texts? *International Journal of Psychoanalysis* 89(3), s 647-654.

²⁶ Ibid. s 647.

²⁷ Ibid.

dess bärande begrepp tolkas just på det sätt som författaren av texten avsåg att bli tolkad. Som Skinner påpekar så finns det många problem med en sådan tradition, vilket inte minst har belysts av den franske filosofen Jacques Derrida. Derrida argumenterar för att de uttryck och begrepp som vi anser vara av betydelse för att skapa en entydig mening om ett fenomen, för det första i själva verket inte alls förmår att motsvara en sådan entydighet och för det andra snart förlorar kontakten med det fenomen vars innebörd begreppet ursprungligen var tänkt att uttrycka. I stället "flyter" begreppen iväg till en form av frikopplade termer och begrepp.

Längs den andra linjen, som enligt Skinner²⁸ kan vara av intresse för att försöka förstå en text, riktas i stället fokus mot den språkliga handlingen i sig. Då blir det snarare intressant att undersöka vilka olika handlingar som talaren har möjlighet att utföra genom att använda vissa ord och meningar eller genom att använda ord och meningar på ett visst sätt vid en viss tidpunkt. Enligt Skinner blir det då inte längre relevant att fråga sig vad författaren menade med sin text utan i stället att fråga sig vad avsändaren hade för avsikt med att skriva sin text, det vill säga vad författaren ville *göra* genom att skriva sin text. Då handlar det inte längre om att försöka att komma så nära avsändarens tankar som möjligt; i stället strävar undersökningen av texten efter att sätta in texten i ett socialt sammanhang och utforska vad som kan ha varit avsikten med att utföra själva språkhandlingen, dvs. avsikten att skriva en text i ett visst sammanhang på ett visst sätt.

To recover the kinds of intentions of which I have spoken, we do not need to perform any such conjuring trick as that of re-entering the minds of historical agents. We are speaking of intentions embodied in acts of linguistic or ritual communication. But these intentions, including as they do the intention to communicate and be understood, will ... be publicly legible in the manner of any other kind of voluntary act.²⁹

Den typ av platsannonser som är aktuella i det här fallet kan närmast sorteras in i kategorin "ritual communication" eftersom det är en genre med en viss bestämd inramning och vissa givna konventioner: som annonstext, som annons för ledigkunjord tjänst och ännu mer specifikt, en text som annonserar efter sökande till en tjänst som rektor för en folkhögskola. Att undersöka en avsändares språkhandling handlar alltså inte om att försöka att komma på vad avsändaren tänkte i det ögonblick han/hon formulerade sin text. Att undersöka en språkhandlings avsikt handlar däremot om in-

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid. s 652.

tertextualitet, det vill säga att utgå från att alla texter ingår i ett nät av relationer till andra texter och att alla texter står i ett dialogiskt förhållande till andra texter, explicit eller implicit. Eftersom språkhandlingar, som Skinner³⁰ påpekar, är sociala handlingar så är de också möjliga att "läsa av", när vi vet i vilket sammanhang som de ingår i och vilka språkliga konventioner som vanligen tillämpas inom ett visst sammanhang. Avsändaren blir därför intressant i rollen som någon som utför en språklig handling och som därmed bidrar till att upprätthålla en viss tradition eller debatt, "...to offer us the spectacle of an entire culture arguing with itself".³¹

Annonser och annonstexter utgör en del av ett samhälles meningsskapande. Kress³² menar att annonsens form och innehåll speglar samhället i stort, "...there is no point looking for the language 'of' advertising; rather we need to explore the operation of language 'in' advertising, as one aspect of the operation of language across and 'in' all of society".³³

Analys av annonstexter

Textanalysen omfattar sammanlagt tolv annonstexter där folkhögskolornas huvudmän ledigförklarar rektorstjänster.³⁴ Platsannonser och dess texter är en form av nyttobetonad text som ska komma till praktisk användning, därför kan man se dem som en form av brukstext eller bruksprosa³⁵. En specifik texttyp växer fram som ett svar på ett specifikt behov, i ett specifikt kulturellt, socialt och historiskt sammanhang.³⁶ Utmärkande för annons som diskurs är att de är inbäddade i andra diskurser, de presenteras kort och snabbt och de är multimodala dvs. de använder t ex bilder, språk och texttyper för att understryka sitt budskap. Annonsering som

³⁰ Ibid. s 653.

³¹ Ibid. s 654.

³² Kress, Gunther (1987): *Educating readers: Language in advertising*. I Jeremy Hawthorn, red: *Propaganda, Persuasion and Polemic*, s 123-139. London: Edward Arnold.

³³ Ibid. s 124.

³⁴ Urvalet av annonser har skett slumpvis på så sätt att de annonser som har analyserats är de som har varit sökbara på internet under perioden 1 november till 15 december 2009. Annonserna avser utlysta tjänster under perioden 2005-2009, varav sju avser lediga rektorstjänster 2009. I sju av annonserna är huvudmannen ett landsting, medan fem av annonserna har intresseorganisationer som huvudman. Eftersom analysen av annonstexter föregick kontakter med de intervjuade, så har textanalysen av platsannonser kommit att ligga till grund för frågorna i intervjun.

³⁵ Hellspong, Lennart & Ledin, Per (2008): *Vägar genom texten. Handbok i bruks-textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

³⁶ Ibid.

diskurs är också, enligt Cook³⁷, en instabil diskurs, ständigt stadd i förändring till såväl form som innehåll men också i relation till andra diskurser. Annonsens konventioner förändras snabbt genom annonsmarknadens inre dynamik, genom samhällsförändringar och genom förändringar i de diskurser som annonsinnehållet är beroende av. Platsannonsern skiljer ut sig från den kommersiella annonseringen genom att dess budskap snarare är informerande än säljande vilket innebär att informationsinnehållet är betydligt högre jämfört med "säljannonser" för olika produkter. Platsannonserns grundform uppvisar ett ganska standardiserat textmönster.³⁸ Den innehåller en utlysning av tjänsten, en beskrivning av tjänstens innehåll, vad som krävs av den som ska söka och komma ifråga att få tjänsten och hur själva ansökan ska gå till. Avsändaren måste också presentera sig själv så att det blir tydligt vem som är den presumtive arbetsgivaren och platsannonsern innehåller ofta någon information om platsen eller tjänsten i syfte att göra det mer lockande att söka tjänsten.

När folkhögskolans huvudman annonserar att det finns en ledig tjänst på en viss folkhögskola så gör huvudmannen något genom att uttrycka vad en folkhögskola är, vem dess chef är, vad en sådan chef bör ha för kunskaper och förmågor etc. I fallet med platsannonser är det ofta inte fråga om endast en avsändare, en skribent. Därför används begreppet huvudman för att beteckna vem som är avsändare.

Folkhögskolan – tradition, folkbildning och förnyelse

Genom att sammanföra språkliga handlingar från sammanlagt tolv olika annonser syftar undersökningen till att belysa vilka diskursiva villkor för folkhögskolans rektor som formas av huvudmannen när dennes verksamhet ges sin språkliga utformning. Det innebär att undersökningen inte skiljer mellan en rörelsefolkhögskola och en landstingsdriven folkhögskola, en folkhögskola som ligger på landsbygd eller i stadsmiljö, en folkhögskola som satsar mest på reguljära allmänna kurser eller en folkhögskola som driver omfattande kortkurs- evenemangs- och konferensverksamhet. Där emot förefaller en sådan bredd, eller ett sådant spänningsfält, finnas företrätt i materialet.

Att vara rektor för just en folkhögskola är något specifikt. Huvudmännen betonar folkhögskolans placering inom folkrörelsens och folkbildningens arena, men utan att förtydliga vad det mer konkret skulle kunna inne-

³⁷ Cook, Guy (1992): *The Discourse of Advertising*. London och New York: Routledge.

³⁸ Hellspong & Ledin (2008).

bära. Sjöman³⁹ konstaterar i sin studie över tre folkhögskolor, att föreläsarna för dessa skolor gärna definierar folkhögskolan i kontrast till andra utbildningsformer. Det specifika med folkhögskolan anses då vara att den ser till hela människans utveckling och inte endast till intellektuella prestationer. Enligt Sjöman kan de traditionella folkbildningsidealen uttryckas i termer av att se det mänskliga och det sociala som den lins genom vilken utbildning bör betraktas. Utan denna lins förvandlas bildning till utbildning, om man som Gustavsson⁴⁰ förstår folkbildningstraditionen som "...ett visst sätt att undervisa, ett sätt att se på människa och kunskap, vilket kan betecknas som humanistiskt och demokratiskt". Sjöman⁴¹ uppfattar folkhögskolan och folkbildningen som begrepp som förutsätter varandra – folkhögskolan kan ses som ett av de uttryck som folkbildningen tar.

Just folkhögskolans – och därmed folkbildningens – inriktning mot det mänskliga och sociala, uppfattas i sin tur som kopplad till folkhögskolans betydelse för demokratin. Något förenklat anses folkbildningens demokratiska människosyn och kunskapssyn, respekten för individen, betoningen på samspelet i gruppen och på samarbete i stället för konkurrens göra människor mer benägna att delta i samhällslivet och därmed fostra demokratiska medborgare.⁴²

En sådan fostran in i folkhögskolans bildningstradition innebär samtidigt att nya lärare i första hand växer in i en tradition genom mötet med kollegor som redan befinner sig på skolan.⁴³ Framför allt gäller det lärare som undervisar på de längre, allmänna kurserna. Det skulle tyda på att det i första hand är lärarna som bär upp folkbildningens innebörder och uttrycksformer inom folkhögskolan. Vad huvudmännen uttrycker är att rektor ska "kunna folkbildning" och driva det pedagogiska utvecklingsarbetet inom ramen för det som utmärker folkbildning, men vad som kan anses ligga innanför eller utanför denna ram kan mycket väl avgöras av skolans lärare, snarare än av huvudmännen.

³⁹ Sjöman, Lena (2009): Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör? I Bernt Gustavsson; Gunnel Andersdotter & Lena Sjöman, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*, s 171-199. Lund: Studentlitteratur; s 188.

⁴⁰ Gustavsson, Bernt (2009): Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv. I Bernt Gustavsson; Gunnel Andersdotter & Lena Sjöman, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*, s 17-34. Lund: Studentlitteratur; s 23.

⁴¹ Sjöman (2009).

⁴² Ibid. s 190.

⁴³ Gustavsson (2009), s 27.

Vidare framhåller huvudmännen gärna det vackra och traditionsrika kring folkhögskolans yttre miljö. Det gäller dock i det här fallet endast folkhögskolor som är belägna på landbygden. För folkhögskolor i tätort står det ingenting om 'trevlig stadsmiljö'. Men folkhögskolor på landsorten försöker att locka intresserade sökande med att framhålla en vacker omgivning och möjligheter till ett rikt friluftsliv. Traditionen lyfts också fram i termer av folkhögskolan som kulturellt centrum för det lokala kulturlivet. Den kulturpolitiska insatsen kan ta sig uttryck i tre olika dimensioner: i förhållande till elever och lärare på skolan, i förhållande till närsamhället och i förhållande till folkrörelserna.⁴⁴ Enligt Sjöman⁴⁵, som uppmärksammar den kulturella traditionen på tre landsortsfolkhögskolor, så innebär kulturbegreppet i det sammanhanget i första hand konst, musik och teater som har anknytning till folkhögskolans estetiska undervisning. Genom att bjuda in allmänheten till föreläsningar och utställningar synliggörs folkhögskolan som kultur- och folkbildningsinstitution.

Den stabilitet som rådde vad gäller ledningsfunktionen av folkhögskolan under första hälften av 1900-talet tycks nu definitivt vara bruten. Mustel⁴⁶ visar i sin rapport att det i dag är en mycket stor omsättning på folkhögskolans rektorer. På landets 150 folkhögskolor⁴⁷ visar Mustel i sin kartläggning av rektorstjänsterna att 133 rektorer avgick och lika många nyanställdes under perioden 2003- 2009. Av de rektorer som avgick under perioden var det endast 27 som avgick med pension. Någon motsvarande omsättningshastighet verkar inte finnas bland folkhögskolans lärarpersonal, vilket kan bidra till att skapa en obalans mellan rektor och lärare.

I sin rapport pekar Mustel⁴⁸ på att om det finns en gemensam nämnare för rektorer som avgått efter kort tid på sin tjänst så är det att dessa rektorer är externt rekryterade och saknar tidigare erfarenhet av att arbeta på folkhögskola; men det kan naturligtvis finnas många orsaker till byte av arbetsplats.

I den fortsatta textanalysen har texterna i de tolv platsannonserna tagits ur sina enskilda sammanhang och rekonstruerats inom en ny ram: *vad gör ett antal huvudmän för folkhögskolor när de uttalar sig om folkhögskole-*

⁴⁴ SOU 1976:16.

⁴⁵ Sjöman (2009), s 189.

⁴⁶ Mustel, Kerstin (2009): *Omsättningen av rektorer på folkhögskola 2003-2009*. Rapport. Stockholm: RIO Rörelsefolkhögskolornas intresseorganisation; s 4.

<http://www.rio-org.se/rapporter+och+material/12428/Default.aspx>. Tillgänglig 2010-06-15.

⁴⁷ Enligt *Fakta om folkbildning 2010*; Folkbildningsrådet.

⁴⁸ Mustel (2009).

rektors villkor? Språkhandlingarna har samlats under följande kategorier: vad folkhögskolans rektor inbjuds till; vad rektorstjänsten på en folkhögskola innebär; folkhögskolans pedagogiska verksamhet samt hur rollen som rektor skrivs fram.

De sökande inbjuds till något specifikt

De sökande inbjuds till vissa miljöer och sammanhang, må vara att inbjudan i realiteten endast gäller den person som slutligen väljs ut för tjänsten. Folkhögskola är ingen ny utbildningsform, eller en utbildning som det finns stor nyetablering av. Därför bjuder huvudmannen in till något som redan finns och som oftast har funnits på en viss plats och i en viss form under en längre tid. I detta avsnitt redogörs för tre begrepp som framstår som viktiga för folkhögskolans bas: huvudmannaskapet, folkbildningstanken och folkhögskolan som plats.

<i>Yttre miljö</i>	<i>Inre miljö</i>	<i>Kulturell miljö</i>
fantastisk natur	spännande utmaning i en kreativ miljö	viktig aktör i det lokala kulturlivet
naturskönt område	gemenskap som bygger på ... livssyn	folkbildningens centrum
vackert belägen vid havet	utmanande arbete	deltar aktivt i utvecklingen av framtidens folkbildning
fjäll och vildmark inpå knutarna	stimulerande miljö	stark aktör inom bildningens område
rikt friluftsliv	generös miljö	
vackra byggnader	engagerad personal	
skolmiljön gammaldags och trivsamt	hög kompetens	
stort utbud av aktiviteter	personal... som tillsammans vill forma folkhögskolans utveckling	
väl utbyggd samhällsservice	plats för samtal kring livets och samhällets viktiga frågor	
varierat näringsliv	klassisk mötesplats för olika människor	

Figur 1: Citat ur annonstexter.

Folkhögskolans huvudmän definierar folkhögskolan som en särskild institution i samhället: den har funnits länge och den ligger ofta avskilt och vackert. Men än viktigare är att framhålla folkhögskolans inre miljö. Det finns uppenbart något särskilt med den "generösa" och "stimulerande" miljön som huvudmännen önskar upprätthålla. Att det gäller ett upprätthållande antyds av att folkhögskolan är en plats där det förs samtal av särskild vikt, "kring livets och samhällets viktiga frågor", och att denna speciella arena för samtal har funnits under en längre tid, "en klassisk mötesplats". Folkhögskolan är inte heller vilken skola eller utbildningsplats för ungdomar och vuxna som helst; den står i en särskild nära relation till bildning, folkbildning och kultur. Men här kan också anas att språkhandlingarna även syftar till att markera gränser: mot de utbildningar som inte ägnar sig åt bildning/folkbildning utan åt något annat, mot de utbildningar som inte kan erbjuda en lika givande miljö och mot de som inte delar huvudmannens värderingar.

Relationen mellan huvudman och folkhögskola

Av de tre intervjuerna med huvudmännens respektive centralorganisation framgår tre olika förhållningssätt från huvudmannens centrala organisation till den folkhögskoleverksamhet som drivs inom organisationens regi.

(I). Ett medvetet och aktivt förhållningssätt från huvudmannens centralorganisation: Den centrala organisationen visar ett stort intresse för sina folkhögskolor. Organisationens centrala nivå antar styrdokument för folkhögskolornas verksamhet och genomför årliga utvärderingar avseende vissa väsentliga frågor som formulerats inom den centrala organisationens styrelser och råd. Organisationen har ett särskilt organ för att hantera frågor som rör folkhögskoleverksamheten. Huvudmannens centrala organisation ser det som en viktig strategisk fråga att ha inflytande över sammansättningen av råd och styrelser inom folkhögskoleorganisationen. Även om varje skola är en egen enhet med eget juridiskt ansvar och en egen styrelse så knyts den lokala styrelsen samman med huvudmannen centralt genom att t.ex. varje skolas styrelse ska ha representation från huvudmannen från såväl riks- som distriktsnivå. En viktig fråga för den centrala huvudman-naorganisationen är att organisationens folkhögskolor också erbjuder utbildning som svarar mot huvudmannaorganisationens interna behov.

(II) Ett expanderande förhållningssätt. Huvudmannens centrala organisation uttrycker en ambition att öka sitt inflytande och visar ett allt större intresse för sina folkhögskolor. Den centrala organisationen eftersträvar en gemensam utbildningsstrategi för huvudmannaorganisationens verksamhet och för respektive folkhögskolas verksamhet. Det handlar framför allt om ett ökat ansvarstagande från folkhögskolornas sida att tillgodose huvud-

manuaorganisationens utbildningsbehov. En sådan process sker inte helt utan friktioner, den enskilda folkhögskolan kan t ex uppleva sin självständighet som hotad eller uppleva kravet på viss ämneskompetens hos personalen som svårt att tillmötesgå, eftersom man redan har ett kollegium med viss ämneskompetens.

(III) Ett huvudsakligen passivt förhållningssätt från huvudmannens centralorganisation. Den centrala organisationen uttalar varken någon policy för folkhögskolans verksamhet eller någon specifik ambition med sitt huvudmannaskap. Från centralt håll ser man inte representation i styrelser och råd som någon viktig strategisk fråga. Däremot kan den centrala organisationen bidra till att skapa mötesplatser för folkhögskolans styrelseledamöter och tjänstemän.

På lokal nivå bli relationen mellan huvudman⁴⁹ och enskild folkhögskola mer konkret när den enskilda folkhögskolans verksamhet ställs i centrum. De intervjuade ordförandena för lokala folkhögskolestyrelser intar olika positioner vad gäller huvudmannaskapets betydelse för den lokala styrningen av skolan:

- En *uttalad* betydelse. Huvudmannen anser att det är viktigt att huvudmannaskapet också kommer till uttryck i skolans verksamhet. "Många söker sig till x-organisationens folkhögskola för att det är x-organisationens folkhögskola och då är det naturligtvis viktigt att det märks även i verksamheten där" (ordförande, skolans styrelse).

- En *tentativ* betydelse. Huvudmannen strävar efter att finna en anknytning mellan huvudmannaorganisationens uppdrag och folkhögskolans verksamhetsinriktning. "Skolan tillhör ju av tradition x-organisationen och på något sätt så försöker vi att knyta skolans uppgift till till x-organisationens huvuduppgift, nämligen ..., och då har vi skrivit i bestämmelserna för skolan att det ska vara ... i vid mening " (ordförande, skolans styrelse).

- En *nedtonad* betydelse. De lokala styrelseledamöterna är utsedda av sina respektive huvudmannaorganisationer, "men när de kommer till skolan, och sitter i styrelsen där, då är det skolans verksamhet som är huvudmålet, inte bakgrunden" (ordförande, skolans styrelse).

Såväl på central nivå, från huvudmannens centrala organisation, som på lokal nivå, från huvudmannens representation i skolans styrelse, stakar talhandlingarna ut ett spänningsfält mellan olika sätt att förhålla sig gentemot folkhögskolan från huvudmannens sida: från en aktiv medveten på-

⁴⁹ I denna text används konsekvent begreppet "huvudman" i singular, men för de enskilda folkhögskolorna förekommer ofta ett samägande av skolorna mellan flera olika huvudmän.

verkan, över tentativa försök att finna tydligare anknytningspunkter till ett mer passivt och isärhållande förhållningssätt när det gäller att hävda huvudmannens intresseområden i folkhögskolans verksamhet. Att folkhögskolan ägs av en eller flera organisationer eller av ett landsting präglar dess verksamhet, men i olika grad beroende på huvudmannens inriktning, tradition och ambitionsnivå. Utifrån intervjuerna pekar tendensen mot att det pågår en rörelse för ett ökat engagemang från huvudmannens sida, när det gäller att använda sig av organisationens folkhögskolor och att sträva efter att huvudmannaorganisationens grundidéer också får ett ökat genomslag i folkhögskolans verksamhet. Att huvudmännen för skolan är organisationer kan sägas utgöra ett särskiljande drag för folkhögskolan. Ett annat särskiljande drag utgörs av folkbildningsbegreppet.

Folkbildning ur ett huvudmannaperspektiv

De intervjuade är överens om att folkhögskola och folkbildning har varit intimt förknippade med varandra, men när det kommer till folkbildningens innebörd och folkbildningens betydelse för dagens folkhögskola så går meningarna isär. Utefter en argumentationslinje uppfattar de intervjuade att gränserna mellan folkbildning och utbildning håller på att suddas ut, ”det handlar rätt mycket om att man har närmat sig det traditionella utbildningssystemet i sättet att arbeta” (företrädare för central organisation).

Jag tror att de håller på att gå samman och det tror jag att de har varit på väg att göra länge. Alltså, man har ju utbildat sig i språk i studieförbunden i hur många år som helst och vad som är skillnaden mellan folkbildning och utbildning i det avseendet, alltså att gruppen ska styra innehållet, så har de nog tummat på det ganska länge i folkbildningssammanhang (företrädare för central organisation).

Utifrån en annan argumentationslinje är folkbildningstanken ”jätteviktig” även för dagens folkhögskoleutbildning. ”Den är absolut central i vårt tänkande om skolorna”(företrädare för central organisation).

Vi anser på vår skola att den [folkbildningstanken] är oerhört viktig och vi talar om den eller påminner varandra om att den är väldigt viktig. Vi har bland annat en så kallad framtidsgrupp och där pratas mycket om folkbildning. Sedan kan man naturligtvis diskutera: vad är folkbildning? För oss är folkbildning väldigt viktig och en ledstjärna för vår verksamhet (ordförande, skolans styrelse).

Begreppet folkbildning är inget entydigt begrepp. I intervjuerna läggs betoningarna på olika aspekter när folkbildningens relation till folkhögskolan förs på tal. Någon lyfter fram folkbildningens tradition som en möjlighet för individen att vidareutbilda sig från en relativt låg utbildningsnivå.

”Folkbildning är för sådana personer som har ganska låg utbildning från början, men har möjlighet att förkovra sig under livet”. Nu när så gott som alla elever går i grundskolan och åtminstone påbörjar en gymnasieutbildning så är det ”klart att folkbildningstanken då måste bli annorlunda för i grunden har alla samma teoretiska utbildning”. Och vad är det då som saknas som folkbildningstanken kan bidra med? Det är ”fortfarande allmänbildning, eller spetsutbildning, och förkovran i allmänna saker som matematik, svenska och engelska till exempel” (ordförande, skolans styrelse).

I dag betonas kanske mer folkbildning som en ”andra chans” än som en vidareutbildning. På så sätt kan man säga att genom den möjlighet till utbildning för unga vuxna som folkhögskolan ger, så är ”folkbildningsfrågor, folkbildningsaspekter tillgodosedda som en andra chans” (ordförande, skolans styrelse). Ytterligare en aspekt av folkbildning lyfts fram genom att tala om folkbildning som ett sätt att nå nya grupper.

[Folkbildningen] vänder ju sig, som jag uppfattar det, till grupper som inte annars skulle utbilda sig. Det är en brygga till högre utbildning. Därvidlag så är den otroligt viktig. På många sätt är ju utmaningarna desamma ...[som när folkhögskolorna bildades]..., att rekrytera människor eller att erbjuda utbildning till personer som kanske inte finner sin plats, sin självklara plats, i andra utbildningssammanhang. Sedan är det säker andra grupper i dag. Till exempel så har vi mycket mer en etnisk diversifierad befolkning. Om man tittar till exempel på de som går på vår folkhögskola så är det ju många med utländsk bakgrund (ordförande, skolans styrelse).

Folkbildning kan också beskrivas i relation till ett förhållningssätt.

Det startar med möjlighet till bildning. Bildning först. Bildning, utbildning och personlig utveckling, att motivera ett engagemang i samhället och så vidare, det är folkbildning. Det är individens utveckling, att utveckla social gemenskap och sådant som står i fokus, snarare än betygen eller sådana saker. Och där är diskussionen levande (företrädare för central organisation).

Just i folkbildningstanken kan också betydelsen av internatboende lyftas fram. Folkbildning ses då inte bara som något som kommer till uttryck genom undervisningsformen utan snarare genom helheten av gemensamt boende och studier.

Vad man gör på en folkhögskola alltså, som ju är det unika, nu har vi en fördel via att så många elever bor på skolan, vi har internat, det är ju personlighetsutvecklingen. Man tvingas, eller låter sig tvingas, att konfronteras med olika individer, med att lära sig ta ansvar på ett sätt som inte samma möjligheter ges i den ordinarie undervisningen... och bli lyssnad på och kunna uttrycka sig, och personliga samtal (ordförande, skolans styrelse).

Vill folkhögskolan behålla folkbildning som ett förhållningssätt så kräver det viss uppmärksamhet: "Sedan är det många krafter som utmanar folkhögskolorna med samarbetet som man ibland mer eller mindre motvilligt tvingas ge sig in i, som lite är en utmaning mot folkbildningstänkandet" (företrädare för central organisation). Sådana "krafter" kan till exempel vara olika arbetsmarknadsinriktade insatser.

Folkhögskolan som plats

Platsen spelar viss roll för folkhögskolans nutida villkor. Det kan helt enkelt vara så att skolan finns på en plats medan målgruppen studerande finns på en annan. För de folkhögskolor som aktivt vänder sig till förortens unga vuxna så är det uppenbart att även folkhögskolans verksamhet måste förläggas till förorten, eller åtminstone i samma stad. "Jag tror att många av dem som läser på vår folkhögskola, skulle inte läsa där om inte det låg i närområdet" (ordförande, skolans styrelse). Ett alternativ är att folkhögskolan förlägger viss del av sin verksamhet till den ort där de studerande finns. "Vi har jobbat mycket med uppdragsutbildningar i de socialt utsatta delarna av X-stad, vilket betyder att vi sprider folkbildning till nya grupper av svenska medborgare (ordförande, skolans styrelse). Ytterligare en aspekt av platsens betydelse för studierna utgörs av de möjligheter till distansstudier via datorstöd som finns i dag. Sådana distansutbildningar kan kombineras med fysiska möten på folkhögskolan.

När folkhögskolorna startade, då fanns ju inga alternativ annat än att samla folk i klassrum, men nu har ju tekniken hjälpt oss på traven och nu sker ju oerhört mycket i den vägen. Jag ser egentligen inte någon praktisk skillnad med det, utan möjligen så blir folkbildningen lite mer lättillgänglig genom att man skulle kunna göra på det sättet. I och med att tekniken finns där, människor vet om den, så har de alltid de alternativen att ta till. om inte vi erbjuder den via våra folkhögskolor så finns det alltid andra utbildningsfunktioner som kan träda in, så jag tror att man måste vara där (företrädare för central organisation).

Det är inte längre självklart för folkhögskolans målgrupper att bo på internat och när det gäller utbildning i huvudmannaorganisationernas egna led så är det inte alltid den egna folkhögskolan som upplevs som den ultimata platsen för utbildning.

Rektors uppdrag

Av annonstexterna framgår att uppdraget som rektor för en folkhögskola innebär att ha ansvar för verksamhetens ekonomi och personal samt att leda verksamheten. Om man betraktar ekonomiskt ansvar, personalansvar och ansvar för ledning av verksamheten som tre noder i en rektorstjänst så

ryms många variationer och spänningar inom en och samma tjänst samt mellan olika tjänster.

Spänningen inom en och samma tjänst kan till exempel uttryckas som "alltifrån att leda en etablerad verksamhet på folkhögskolan till att utveckla utbildningskoncept kring...". Här markerar huvudmannen att folkhögskolans nuvarande verksamhet snarare ska förvaltas än förnyas. Det som i stället ska byggas upp är en ny verksamhet som förläggs till en folkhögskola. I tjänsten som rektor på en folkhögskola kan ingå å ena sidan att ha "ansvar för den löpande driften av skolans fastigheter" och å andra sidan att "planera, leda och styra verksamheten". Det handlar således inte endast om att ansvara för den pedagogiska verksamheten inom en reguljär utbildningsverksamhet. Rektor kan också ansvara för internatboende och för "omfattande konferens- och kortkursverksamhet och de senaste åren har distansutbildningen utvecklats starkt". Folkhögskolans identitet som kulturcentrum tar sig uttryck i att det i tjänsten också kan ingå att ansvara för "utställnings-, teater-, konsert- och föreläsningsverksamhet".

Det mångfasetterade i en tjänst som rektor för folkhögskola kanske tydligast kommer till uttryck i att huvudmannen relativt ofta väljer att formulera sig i termer av att "se till helheten inom verksamhetens olika områden", att "få ett brett arbetsfält" och att "jobba med mycket varierande arbetsuppgifter" eller att helt enkelt "hugga i där det för tillfället bäst behövs" och att ha "ett ansvar för den totala verksamheten under resultatan-svar".

Även om rektor har ett mycket brett arbetsfält så kan man anta att de frågor som dominerar den lokala styrelsens dagordning till stor del också dominerar "de stora frågorna" för rektor. Vad är det då för frågor som ligger högt upp i styrelsens och rektors prioriteringsordning?

Ja hos oss blir det dessvärre ekonomi och fastigheter... Ska skolan finnas måste ekonomin vara i balans, så det blir tyvärr huvudarbetet. Det borde vara mycket annat, men det blir huvudarbetet (ordförande, skolans styrelse).

Den bilden bekräftas också från andra intervjuer med ordföranden från skolans styrelser. "Det viktigaste är att försöka hålla koll på ekonomin. Det är en av de grundläggande aspekterna av det här arbetet.... Sedan är det ju de praktiska tingen omkring lokalfrågor" (ordförande, skolans styrelse).

Ekonomifrågorna är nära kopplade till verksamhetsfrågorna. "Även visionen med skolan diskuteras, exempelvis när vi tar upp verksamhetsplanen" och "vi försöker jobba med både personal och styrelse i de här frågorna" (ordförande, skolans styrelse). Man får också skilja mellan beslut å ena sidan och diskussioner om vision och verksamhetsutveckling å andra.

Styrelsens arbete, beslutsmässigt är det ju mycket ekonomi, men däremot är det ju så här att i styrelsearbetet så sker ju en dialog mellan rektor och styrelse och mellan elevrepresentanter och styrelse om verksamheten. Jag skulle vilja påstå att den är så pass omfattande, den här punkten som heter 'rektor rapporterar', och den dialog som sker under den [punkten], att det är nästan allting. ... Det är en informell dialog med rektor som är mycket, mycket bra (ordförande, skolans styrelse).

Det är således det ekonomiska ansvaret som förmodas dominera rektors arbetsuppgifter, men den frågan hör i sig nära samman med de båda övriga ansvarsfrågorna, personalansvar och ledning och utveckling av skolans verksamhet.

Många folkhögskolor är idag sammankopplade med utbildnings- och konferenscentrum, vilket innebär att folkhögskolan ingår som en del i en större verksamhet. Skolorna blir "ett ansikte utåt för organisationen" (företrädare för central organisation).

Vi har ju ett sådant exempel särskilt tydligt här.... där vi har en sådan profil, ett centrum där folkhögskolan är en del, där vi också har andra hyresgäster som dels arbetar med utbildning och så, då riktat till särskilt utsatta grupper. Mycket av det har man väl sett främst som ett tillskott till folkhögskolan, det har ökat dynamiken och närheten till samhället (företrädare för central organisation).

Det kan finnas positiva synergieffekter, "man kan dela resurser med en annan verksamhet: restaurangkök, matsalar, boende och servicepersonal". Det kan också finnas en pedagogisk fördel genom att "externa kurser och konferenser skulle kunna dra nytta av den pedagogiska kompetensen som finns på folkhögskolan". Slutligen kan det vara en fördel att "blanda" olika kategorier av deltagare, både från längre utbildningar och från kortare konferenser. Samtidigt är konferenssektorn extremt rörlig och "om folkhögskolan driver konferensverksamhet eller är ägare av konferensverksamhet och äger fastigheterna, då knyter man ju upp en ganska stor risk till verksamheten" (ordförande, skolans styrelse). När konferensverksamheten får problem så kan den upplevas som "en kvarnsten runt skolans hals". Om beläggningen på konferensdelen minskar och verksamheten går med förlust så blir det "snarast ett hot och inte en tillgång" (ordförande, skolans styrelse).

Inom en och samma huvudmannaorganisation kan chefsbefattningen benämnas "skolchef" på en skola medan den benämns "rektor och VD" på en annan skola. Här är det närmast driftsformen som får avgöra. Inbegriper chefskapet ett bolag för kommersiell utåtriktad verksamhet så blir VD-titeln en markering för ansvaret också för bolaget (företrädare, central

organisation). När det gäller frågan om VD och rektor bör vara en och samma person skiljer sig dock åsikterna åt. En rektor som har det pedagogiska ansvaret för en folkhögskola är endast "i undantagsfall en bra affärsman vad det gäller konferensverksamhet". Utifrån det senare perspektivet bör det finnas en "chef för hela anläggningen som har det ekonomiska ansvaret och arbetsgivaransvar" och en pedagogiskt utbildad ledare med "ansvar för den pedagogiska strategin" för folkhögskolan (ordförande, skolans styrelse). Det kan också vara rektor som har "det övergripande ansvaret och den utåtriktade verksamheten" medan någon annan i rektors ledningsorganisation "sköter det dagliga skolarbetet". "Vi har pratat väldigt mycket om det här", om folkhögskolan behöver just en befattning som benämns rektor, och "vi fastnade för att det skulle vara en rektor, alltså benämna den rektor" (ordförande, skolans styrelse). Slutsatsen blir att det knappast går att utläsa endast av befattningen "rektor" vad som ingår i befattningens ansvarsområde.

Bland de intervjuade finns i stort en samsyn vad gäller behovet av en pedagogisk ledning för folkhögskolans verksamhet. "Jag tror ju att det är viktigt att det är någon som står för folkhögskolans pedagogiska idé... att det är någon som bär en pedagogisk idé som är chef och som har ansvaret för folkhögskolan (företrädare för central organisation). Vill man betona chefskapets pedagogiska roll kan benämningen rektor vara att föredra. "Rektor" betyder "utbildningsledare, och däri ingår ju inte bara att du ska vara chef eller personalansvarig, utan att du faktiskt också har en kunskap i pedagogik. Det tycker jag är en viktig skillnad mellan en chef och en rektor, att rektorn faktiskt är en pedagogisk ledare" (ordförande, skolans styrelse).

Folkhögskolans pedagogiska verksamhet

Det är inte skolans pedagogiska verksamhet som står i fokus i platsannonserna för rektor. Den beskrivs relativt kortfattat och för ytterligare information hänvisas till de enskilda folkhögskolornas hemsidor. Folkhögskolan innebär en "friare skolform". Den har "ett rikt utbud av kurser" som kan handla om "formell kompetens", "kulturprofil ...vilket genomsyrar hela skolans verksamhet", ha en "internationell prägel" eller vara en mötesplats för vuxna som vill "utveckla sina skapande sidor". De studerande utgörs av "varierande målgrupper".

Den pedagogiska verksamheten kan sägas befinna sig i ett spänningsfält mellan de långa allmänna kurserna och de korta profilerade kurserna.

Jag tror att folkhögskolan har en framtid men jag känner en viss kluvenhet inför kravet på att ha en viss procent "allmän" kurs. För att få statsbidrag så måste 15 % vara allmän kurs. Jag tror att det är både för- och nackdelar,

men risken är att man kanske inte tar tillvara på den anpassningsmöjlighet som finns inför framtiden om man låser sig vid detta såpass mycket. Svårigheten för folkhögskolorna i Sverige i dag, det är ju att hitta deltagare till allmänna kurser (ordförande, skolans styrelse).

Denna ordförande ser i stället en potential i att anordna fler profilerade kurser som man kan bygga upp en kompetens med nationell rekrytering till, ”det är i de profilerade kurserna, tror jag, som framtiden finns” (ibid.). Bilden av en viss överkapacitet på de allmänna kurserna bekräftas också av andra intervjuade. ”Konkurrensen hårdnar, rekryteringsbasen blir mindre och mindre. De årskullar som kommer nu, som är rekryteringsbara till folkhögskolorna blir mindre och mindre på grund av lägre födelsetal och så vidare” (företrädare för central organisation). ”Nu är jag helt övertygad om att det finns fler folkhögskoleplatser än vad det finns folkhögskoleelever” (ordförande, skolans styrelse).

Rekryteringsbilden till folkhögskolans allmänna kurser är dock inte helt entydig. ”Nu har vi peppar, peppar... för vi har en fantastisk personal, inte haft så svårt att rekrytera elever till folkhögskolan, vilket andra folkhögskolor har haft” (ordförande, skolans styrelse). ”Vad jag kan minnas har vi egentligen inte haft några stora problem med elevrekryteringen någon gång under de här åren. Vi har haft god elevtillströmning, men det kräver ju ett kontinuerligt arbete med eleverna” (företrädare för central organisation).

Ett ökat krav på professionalitet också i ideella organisationers verksamhet leder till ett ökat utbildningsbehov inom den egna huvudmannaorganisationen. ”Från oss som organisation så handlar det om ledarskapsutbildningar i väldigt hög grad, både för förtroendevalda och anställda. Det handlar också om att även vi som ideella organisationer får allt större krav på oss att jobba vetenskapsbaserat, alltså kunskapsbaserat, med det vi gör” (företrädare för central organisation). ”Vi skriver avtal också ibland med folkhögskolorna där vi kommer överens om ett visst kursutbud som ska finnas där utifrån våra behov” (företrädare för central organisation).

Att (be)skriva fram en rektor

Det är inom områdena vad en rektor för en folkhögskola kan och hur en rektor förväntas agera som huvudmannen är allra mest angelägen att uttrycka sig i platsannonstexterna. Här formuleras bilden av rektor och rektors diskursiva villkor som tydligast, eftersom det också är huvudmännen som tillsätter tjänsten i fråga och därmed avgör vilka kriterier som är viktiga och vem som kan tänkas uppfylla dem.

<i>Rektor kan...</i>	<i>Rektor är någon som...</i>
motivera personalen; ge konstruktiv feedback; skapa goda relationer etc.	vill gå nya vägar; är van vid att leda och driva utveckling
driva och utveckla skolans verksamhet; säkerställa den pedagogiska utvecklingen; skapa pedagogiskt flexibla miljöer; leda den pedagogiska verksamheten i en föränderlig värld etc.	är en god strateg; analytisk; kreativ; drivande; i grunden ...visionär; förmåga att se trender i omvärlden etc.
folkbildningens mål och metoder; pedagogiska visioner runt folkhögskolan som skolform; förverkliga folkbildningens mål och värdegrund; leda folkbildningen aktivt etc.	[är] en samarbetsorienterad nätverksbyggare; tycker att människors skiftande bakgrunder och erfarenheter är en styrka; har lätt för att knyta nya kontakter
driva utvecklings- och kvalitetsarbete; kan leda kvalitetsarbetet	[kan använda sin] kommunikativa och analytiska förmåga
utveckla samarbeten med offentliga och privata aktörer i syfte att utveckla skolan och för att bidra till regionens utveckling	har en internationell utblick; ha förmåga att tänka nytt; är drivande, ansvarsfull och resultatinkriktad
identifiera, utveckla och kommunicera skolans verksamhetsidé; samla personal och studerande kring gemensamma mål och skapa energi och lust i arbetet	är förtrogen med ...och folkrörelseliv; har god kännedom om folkbildningsideologi; dela dess [folkbildningens] syn på människor, kunskaper och samhälle
representera och marknadsföra; vara en tydlig företrädare för X folkhögskola	[vill] bära folkbildningens grundtankar och dela dess syn på människor, kunskaper och samhälle
samarbetar i utveckling med andra verksamheter för att få nya impulser	delar huvudmännens grundläggande värderingar

Figur 2: Citat ur annonstext

Av annonstexterna framgår att rektor för folkhögskolan har främst två viktiga ledningsuppdrag:

- att i varierande grad driva, eller driva på, utvecklingen av skolans pedagogiska (folkbildnings)verksamhet
- att personifiera folkhögskolan som "varumärke", den som samarbetar kring, förhandlar om och försäljer skolans utbildning

Rektor som folkbildare och skolans ansikte utåt

För att lyckas med sitt ledningsuppdrag är det, enligt flera annonstexter, viktigt att rektor är en person som är väl införstådd med "folkrörelseliv och folkbildningsideologi". Ja rektor kanske rent av behöver "förkroppsliga" folkbildningens ideal eller "bära folkbildningens grundtankar", för att lyfta fram några citat från annonstexterna. I intervjuerna läggs inte samma betoning på att rektor måste stå folkbildningen nära. Där framhålls i stället rektors pedagogiska utbildning och kompetens som avgörande. "Det är inte nödvändigt att man har en folkhögskolekompetens, utan det finns säkert personer som har varit skolledare i andra verksamheter" (ordförande, skolans styrelse). Men folkbildningens idé kan också ha betydelse för sättet att leda en skola.

Jag tror att det är viktigt att man har en förståelse av vad folkhögskolekultur är för något, om man kan prata om en sådan. Alltså vad är karaktäristiskt, och då tror jag att det här med demokratifrågan, att delaktigheten måste prägla egentligen även chefskapet. Du kan inte gå in och tro att du ska peka med hela handen och att nu ska det hända saker, utan du måste jobba långsiktigt tillsammans med personalen på skolan (ordförande, skolans styrelse).

Rektor måste också vara väl förtrogen med och på ett trovärdigt sätt kunna företräda huvudmannens ideal och övertygelser: rektor är någon som "självklart" delar huvudmannens värderingar. Det innebär inte att rektor måste komma från huvudmannens organisation. "Det är inte säkert att det behöver vara någon med rötterna långt tillbaka i vår organisation, men kliver man in så menar vi att då ska man vara medlem i vår organisation och förstå den och lära sig den kontext där vi befinner oss" (företrädare, central organisation). Det viktiga är att "vederbörande respekterar och arbetar i den anda som vi har på vårt program"... men, å andra sidan, "i den skolledning vi har i dag har ju alla, om inte arbetat inom våra huvudmän, så har de en liknande anknytning" (ordförande, skolans styrelse).

Men det räcker inte med ideologiska övertygelser om folkbildningens möjligheter och huvudmannens inriktning. Rektor måste, som det uttrycks i en annons, "stå trygg i både den ideella sektorn och näringslivet". Det är

rektor som ska skapa goda förbindelser med offentliga och privata aktörer i regionen för att därigenom knyta nya projekt till skolan, öka skolans/kursgårdens beläggning; utnyttja skolans kapacitet även under lågsäsong etc. Här kan det uppstå en spänning mellan folkbildningens och huvudmannens ideologi och behovet att finansiera sin verksamhet och det är rektor som personifierar den avvägningen. ”Det är en svår balansgång, men i vår värld där resultat och effektivitet är viktiga ledord, så tror jag att det krävs en stor integritet för att stå emot det” (ordförande, skolans styrelse).

En avgörande utmaning är ju att stå för en helhetssyn på människan, att värna en positiv människosyn där allas lika värde och värdighet verkligen tas tillvara... och inte mindre i dag än tidigare, av bedömningar, prestationsvärderingar och allt sådant där som förskjuter fokus från det centrala människovärdet. Där tror jag är en absolut central utmaning för folkbildning att fortsätta och stå kvar med kraft mot många andra krafter i samhället /.../och det är klart, där är ju ett dilemma då, i och med att ingen utav folkhögskolorna har ju, och får ju, ekonomiska möjligheter att arbeta enbart med folkhögskoleverksamhet. Utan för att överleva så måste man komplettera dem med andra typer av verksamheter – och i bästa fall så kan man få ihop det ideologiskt tydligt, utan friktioner (företrädare för central organisation).

Folkhögskolans främsta konkurrenter är KY-utbildningar (Kvalificerade yrkesutbildningar) och den kommunala vuxenutbildningen (ordförande, skolans styrelse). När det gäller frågan om hur folkhögskolan ska klara den konkurrensen så talar flera för vikten av de allmänna kurserna, men det finns de som menar att potentialen ligger i de korta kurserna, profilkurserna, eller som här, både och.

Har man ett val mellan skola A och skola B, vad är det man väljer på? Jo, man väljer på kvalitet på den allmänna utbildningen, man väljer på geografiskt läge och man väljer på intressanta spetsutbildningar... När det gäller möjligheter att attrahera elever så måste man som skolledare eller rektor kunna vidmakthålla kvaliteten i den allmänna utbildningen. Man måste också förstå marknaden vad det gäller spetsutbildningar (ordförande, skolans styrelse).

Det blir rektors, och styrelsens, uppgift att avväga i vilken mån huvudmannens och folkbildningsrörelsens grundläggande idéer ska, alternativt kan, komma till uttryck i de olika utbildningarna som anordnas av eller i samarbete med folkhögskolan. Några av de intervjuade ger uttryck för att de olika formerna av utbildning som finns i folkhögskolans utbud, leder till hård konkurrens och ibland också till motsättningar inom personalgruppen

på skolorna. Motsättningarna handlar om frågan om vad som är folkhögskolans viktigaste uppgift och vem som bäst förvaltar den. Oberoende av vilken sorts kurser det gäller, så lyfts kvalitetsens betydelse fram. "Det gäller ju att ha en kvalitet på skolan som gör att det studerande vill söka till oss, det är ju A och O. Hög kvalitet. Det sprids genom mun- mot munmetoden framför allt" (ordförande, skolans styrelse).

Rektor och skolans styrelse

En viktig förutsättning för rektor torde vara att ha ett gott samarbete med skolans styrelse. Rektor behöver dels vid behov kunna förankra sina egna beslut i styrelsen, dels skapa förståelse för de frågor som styrelsen har att fatta beslut om och som rör skolans verksamhet. Skolans styrelser arbetar på olika sätt och antalet sammanträden per år skiftar, men så här beskriver en ordförande sin styrelses arbete:

Styrelsen träffas sex gånger per år och presidiet träffas ytterligare en gång mellan varje styrelsesammanträde. Sedan så har också styrelsen arbetsgrupper som arbetar med vissa fokusområden: framtiden är ett, ekonomin och marknadsföring, fastigheter och sådana saker (ordförande, skolans styrelse).

Det tyder på ganska täta kontakter mellan rektor och styrelse. Förutom de mer formella styrelse- och presidiemötena tillkommer också de informella kontakterna mellan styrelsens ordförande och rektor. "Sedan har jag ju kontinuerlig kontakt med rektor och diskuterar med honom. Det kan vara praktiska frågor omkring lokaler, det kan vara att jag har frågor kring den ekonomiska redovisningen" (ordförande, skolans styrelse). För att samarbetet mellan styrelse och rektor ska fungera väl så krävs ett ömsesidigt förtroende "Det är aldrig så att vi beslutar på något sätt, i något sammanhang, mot rektor. Och rektor beslutar inte heller mot styrelsen. Utan förtroendet här är ju ömsesidigt" (ordförande, skolans styrelse). Visserligen betraktas ekonomin som den kanske största och viktigaste frågan för rektor, men det är inte ekonomer utan snarare visionärer som styrelserna vill rekrytera som rektor.

[Skolans ledning] ska kunna... se framåt med förväntan. Alltid tro att något positivt ska komma ut ur de förslag, de program vi lägger, de kurser vi ger och så vidare. Att alltid se fram mot förväntan och spänning (ordförande, skolans styrelse).

Även om rektor ska kunna "marknadsföring, för det gäller ju att sälja tjänster på olika sätt, konferenser, kortkurser, samarbetsprojekt och allt vad det nu är för någonting" och det inte är någon ekonom som efterfrågas, så måste ändå rektor "ha kunskap om ekonomi utan att behöva vara ekonom. För det är ju så mycket annat en rektor ska vara. Det är ju så att

säga skolverksamheten och oerhört mycket psykosocial verksamhet” (ordförande, skolans styrelse). Att vara rektor för en folkhögskola kan ses som något av en ”omöjlig roll”, något av ett ”tusenkonstnärsuppdrag”.

Att vara pesonalledare för lärare, att vara pedagogiskt ansvarig, att klara av vatten och avlopp och tak och väggar och hus och så, det blir en omöjlig uppgift (företrädare för central organisation).

Lösningen på detta dilemma stavas delegering. Det blir viktigt att rektor ”kan delegera arbetsuppgifterna”. Rektor har det yttersta verksamhetsansvaret men ”där gäller det ju att renodla, att plocka fram det han/hon vill lägga sin tid på” (ordförande, skolans styrelse). Ska rektor hitta någon att delegera uppgifterna till så bör det dock finnas flera personer i ledningen. ”För att få ihop denna tulipanmaros och vara chef över allting så tror jag att man måste vara tre personer åtminstone...någon som är ansvarig för hela verksamheten och någon pedagogisk chef och en person som är ansvarig för kringverksamheten, om det nu är konferens eller logi eller vad det nu är” (ordförande, skolans styrelse).

Rektors uppdrag påverkas av samhällets förändringar

Samhällsförändringarna ställer stora krav på folkhögskolan och dess ledning som tar sig olika uttryck. Tidigare har folkhögskolans före detta elever i viss utsträckning gått vidare till bland annat politiska förtroendeuppdrag eller arbete inom organisationer och offentlig sektor. Kanske håller detta på att förändras:

De drar ner ganska snabbt i bidragsgivningen till studieförbunden från kommunernas sida. Det finns nu ett antal kommuner som är normgivare som inte ger en krona till studieförbunden. Då var det någon som sa [på konferensen] att ja, förr i tiden, så var det ju ganska enkelt, då åkte man ut och träffade kommunalrådet och han hade ju liksom fått sin utbildning genom folkbildningssystemet, studieförbunden och folkhögskolan och rörelse-folkhögskolan, så det var ju liksom självklart. Nu kommer man till kommunalrådet och han eller hon är utbildad på Handels, det är inte lika självklart längre (företrädare för central organisation).

Förståelsen för folkbildningen och kunskapen om folkbildningens organisation kan vara viktig för folkhögskolans framtid. ”Bedriver man statsbidrags-, alltså bidragsfinansierad verksamhet, så löper man ju en politisk risk, för här är det ju inte fråga om en marknad som förändrar sig relativt långsamt, utan här kan liksom grunden för hela delen försvinna med ett beslut” (ordförande, skolans styrelse).

Den ”snabba förändringstakten” under de senaste tio åren ”kommer inte att minska, utan man måste vara extremt duktig på att se trender och

se vad som är bra och samtidigt kunna vidmakthålla kvaliteten i den utbildningen som är grunden i folkhögskoleverksamheten som finns” (ordförande, skolans styrelse). Men var ska folkhögskolan finnas?

Gamla folkhögskolor ligger ju gärna naturskönt utanför storstad. Våra studerande, är de betjänta av det? Eller ska vi komma till våra studerande där, som då är förorter? Antingen som en stor eller liten stad, så har de ju då en förort som är lite mer socialt utsatt än andra. Är det där vi ska finnas? Kan vi finnas på bägge ställena? (ordförande, skolans styrelse).

Folkhögskolan behöver attrahera nya grupper av elever. ”För tjugo år sedan var det personer som då hade varit ute i arbetslivet och som ville komplettera sin utbildning. De var motiverade”. Nu menar man att det är nya grupper som söker sig till folkhögskolan, vilket ställer krav på förändrad pedagogik. ”Medelåldern har sjunkit bland eleverna. Andelen sociala problem och andra problem har ökat” (ordförande, skolans styrelse).

Behovet av folkhögskola finns absolut även i dag. Men den vänder sig till andra studerande än för hundra år sedan och bara för tio år sedan. Vi har fått, och kommer att få, dels... nysvenskar som inte har haft möjlighet att gå en reguljär utbildning. Då är det, kanske man kan säga, en chans för dem att få en högre teoretisk utbildning för att sedan gå vidare, antingen det är musik eller det är läkarstudier eller vad det nu kan vara för någonting. Och sedan är det alla nysvenskar och svenskar, alltså ursprungssvenskar, som är sköra, som inte har, av olika skäl, klarat av att följa den ordinarie undervisningen (ordförande, skolans styrelse).

En ordförande för en folkhögskola lyfter fram vikten av att folkhögskolorna gemensamt fortsätter att diskutera folkhögskolans roll i samhället. Det blir viktigt att hålla diskussionen levande kring frågor som ”vad man gör och varför och vilken roll man har” och om skolans integritet. Även andra företrädare menar att ”den springande punkten är vilken utveckling vi ska ha på folkhögskolor” och efterlyser en samhällsdiskussion om folkhögskolans roll och uppgift i likhet med den skoldebatt som pågår vad gäller ungdomsskolan (företrädare för central organisation).

Att leda folkhögskola i en ny tid

Denna studie har tagit sin teoretiska utgångspunkt i framför allt Skinners talhandlingsteori. För att förstå en text eller yttrande måste de ses i sitt sammanhang. I studien har utgångspunkten tagits i platsannonser för folkhögskolans rektorer för att utröna något om villkoren för att vara rektor för en folkhögskola i början av 2000-talet. För att förstå vad huvudmannen gör, eller avser med sina talhandlingar, så sätts innehållet i annonserna i relation till ett antal intervjuer med representanter för

huvudmannens organisationer, för att på så sätt kunna tolka såväl annons- som intervjutexter i ett bredare perspektiv, där huvudmannens övertygelser blir viktiga. Sådana övertygelser handlar till exempel om huvudmannens ideologiska bas, synen på huvudmannens betydelse för skolans verksamhet, uppfattningar om folkbildningens innebörd och uttryck, huvudmannens uppfattning om från vilka pedagogiska utgångspunkter och förhållnings-sätt som undervisning bör bedrivas och så vidare.

Huvudmannaskapets betydelse

Först kan konstateras att befattningen ”rektor” har en tämligen fast förankring i folkhögskolan, så som det framträder i undersökningsmaterialet. Benämningen utmanas visserligen av andra benämningar, som ”verksamhetschef” och ”VD”, men då avses inte i första hand ledningen för just folkhögskolan utan ledningen för en verksamhet som inbegriper någon form av mer kommersiell eller förvaltningsinriktad verksamhet utöver folkhögskolans. I undersökningen råder närmast total samsyn om att chefen för folkhögskolan ska vara en pedagogisk ledare och själv ha en pedagogisk utbildning. Ser man till annonstexterna framgår det att rektor gärna får ha pedagogisk erfarenhet och ledarerfarenhet från just folkbildnings-sammanhang, men bland de intervjuade företrädarna fanns det inte någon som talade för att tidigare folkbildningserfarenhet skulle utgöra en förutsättning för lämplighet som rektor. Flera uttryckte snarare att det kunde vara en fördel att komma med andra erfarenheter av utbildning, eller att det spelade mindre roll vilken form av pedagogisk erfarenhet som rektor hade förvärvat.

En rektor på en folkhögskola har att förhålla sig till skolans huvudman eller huvudmän, men huvudmannaorganisationens förhållningssätt till sina folkhögskolor kan te sig mycket olika. I studien har tre olika förhållningssätt kunnat urskiljas från den centrala huvudmannaorganisationens sida. Ett förhållningssätt är att huvudmannens centrala organisation intar en mycket *aktiv* hållning gentemot folkhögskolorna inom den egna organisationens ansvarsområde. I studien finns också exempel på ett *expanderande* förhållningssätt, dvs. att den centrala huvudmannaorganisationen strävar efter att få ett större inflytande över, eller närmare samarbete med, organisationens folkhögskolor, men att de möter ett visst motstånd i sina ansträngningar. Ett tredje förhållningssätt från den centrala huvudmannens organisation är det mer *passiva*. Den centrala organisationen intar mer rollen som mötesplats för folkhögskolans intressenter.

På samma sätt intas olika positioner när det gäller vilket genomslag huvudmannens intentioner och ideologi ska få i det lokala styrelsearbetet och på den enskilda folkhögskolan. Huvudmannaskapet kan ges en *uttalad*

betydelse på lokal nivå. För huvudmannen blir det då självklart att den egna rörelsens bärande idéer återspeglas i såväl styrelsens diskussioner som i folkhögskolans verksamhet. Andra huvudmän ger huvudmannens grundläggande mål och idéer en mer *tentativ* roll i styrelsens arbete och i skolans verksamhet. Man strävar efter att finna en anknytning mellan huvudmannens grundläggande värden och folkhögskolans verksamhet, men sambanden och uttryckssätten är inte självklara. Det tredje förhållningssättet från den lokala folkhögskolestyrelsens sida kan uttryckas som att huvudmannaskapet får en *nedtonad* betydelse i styrelsens arbete och förhållningssätt, där den enskilda skolans behov lyfts fram som oberoende av ideologisk kontext. Dessa olika positioner som huvudmannen intar, såväl centralt som lokalt, skapar olika villkor för rektor. Med ett aktivt förhållningssätt från huvudmannens centrala organisation och en uttalad ambition på lokal nivå att huvudmannens värderingar ska komma till uttryck i folkhögskolans verksamhet så ökar behovet av att rektor är väl förtrogen med och helst har egen erfarenhet av arbete inom rörelsen/organisationen. Intar i stället huvudmannens centrala organisation en passiv roll gentemot sina folkhögskolor, samtidigt som den lokala styrelsen hävdar ett nedtonat förhållningssätt vad gäller ideologifrågor, så får rektors egen anknytning till huvudmannaorganisationen väsentligt minskad betydelse.

Folkbildning i ett folkhögskoleperspektiv

Det finns en tydlig förbindelse mellan folkbildning och folkhögskolan såväl i studiens texter som i intervjuer. Däremot ges folkbildningstanken olika uttolkningar. En linje representeras av de som tolkar folkbildning i termer av *utbildning*. Då ges folkbildningen främst en historisk betydelse av att vara en vidareutbildning för de vuxna som har låg grundutbildning. I dagens samhälle blir, med ett sådant synsätt, folkbildning en möjlighet att i vuxen ålder nå den utbildningsnivå som man av olika skäl inte har kunnat tillgodogöra sig i ungdomsskolan. Utefter denna linje lyfts också folkhögskolans möjligheter att utgöra en brygga mellan ungdomsskola och högskola fram. Folkhögskolan når nya grupper jämfört med ungdomsskolan och kan därmed bidra till en breddad rekrytering till högskolan. Utefter en annan linje argumenteras för folkbildning som i första hand ett *förhållningssätt* som i sig får pedagogiska konsekvenser. I argumentationen för folkbildning som förhållningssätt lyfts framför allt följande ledord fram: bildning, personlig utveckling, samhällsengagemang, social gemenskap. I det vidare folkbildningsbegreppet som förhållningssätt finns en nära anknytning till platsens betydelse och då inte minst till internatboende. Utmed denna argumentationslinje blir det blir snarast i en kombination av en

personlighetsutvecklande boendeform och en pedagogiskt ledd bildningsresa som folkbildningstanken tänks komma till uttryck.

Att vara rektor för en organisationsstyrd utbildningsverksamhet

Det som kan sägas vara utmärkande för att just vara rektor på en folkhögskola jämfört med att vara rektor för annan utbildningsverksamhet är, som angetts ovan, att folkhögskolans rektor måste förhålla sig till huvudmannorganisationens ambitionsnivå vad gäller inflytande över verksamheten och till folkbildningen som grundläggande idé för folkhögskolan. Till dessa båda specifika aspekter kan också läggas en tredje: i folkhögskolan är rektor tillsatt av, och arbetar i direkt kontakt med, skolans styrelse. Av intervjuer med skolans styrelseordförande framgår att rektor och ordförande förväntas ha ett relativt nära samarbete, präglat av ömsesidigt förtroende. Rektor arbetar givetvis också tillsammans med hela styrelsen och, i förekommande fall, med presidietts beredningsgrupp. Såväl rektor som styrelse är beroende av ett gott samarbetsklimat för att arbetet ska löpa någorlunda friktionsfritt och för att rektor ska uppfatta styrelsen som ett stöd i sitt arbete. Dessutom behöver rektor ha ett direkt och gott samarbete med skolans personal och elever. Här kan dock rektor riskera att hamna mellan två kraftfält, med styrelsen på ena sidan och skolans personal/elever på den andra. Å ena sidan kan rektors position stärkas av konstruktionen med en styrelse för skolan, å andra sidan innebär den decentraliserade organisationen att rektor blir direkt beroende av skolans styrelse.

Rektor har det övergripande ansvaret för ekonomi, personal och för skolans pedagogiska verksamhet. Kan rektor både vara en inspirerande och kunnig pedagogisk ledare samt vara en god upphandlare för underhålls- och reparationstjänster samtidigt? I princip är rektor ansvarig "för allt". Är detta möjligt att förena i en och samma person? En lösning som förespråkas i studien är att det skapas någon form av ledningsgrupp eller ledningsstöd med olika kompetenser företrädade så att rektor ges möjlighet att delegera. Möjligheten till ett sådant delegationsförfarande hänger förstås också samman med storleken på verksamheten.

Ett viktigt uppdrag för rektor är att vara omvärldsorienterad och att tillsammans med skolans personal skapa ett utbildningsutbud som efterfrågas så att skolan får en god elevtillströmning. Rektor ska också ansvara för marknadsföringen av skolan och bidra till att skapa goda omvärldskontakter för skolans räkning. Av intervjuerna framgår också att folkhögskolans elevgrupp inbegriper en allt större andel elever som betecknas som "sköra" eller är i olika former av problemfyllda situationer, vilket också ställer ökade krav på rektor som ansvarig för skolans psykosociala miljö.

Rektors – och folkhögskolans – utmaningar

Att vara rektor för en folkhögskola i 2000-talets början handlar om att samtidigt förhålla sig till både tradition och förnyelse. Folkhögskolan är beroende av politiska beslut eftersom verksamheten till stor del är statsbidragsfinansierad. Den är också beroende av till exempel arbetsmarknadsinriktade beslut som gör att vissa typer av utbildningar efterfrågas under vissa perioder. Här kan rektor ställas inför ett dilemma vad gäller folkbildningsidealet. Är det möjligt att bedriva "all" utbildning inom ett sådant ideal? Ska viss utbildning bedrivas enbart av ekonomiska skäl?

I studien har flera huvudmannarepresentanter tagit upp frågan om folkhögskolans fysiska placering. Den grundläggande frågan synes vara om eleverna ska komma till folkhögskolan eller om folkhögskolan ska komma till eleverna. Ett sätt att nå nya grupper av elever är genom distansutbildning. Andra sätt är att utlokalisera folkhögskolans verksamhet till områden där nya elevgrupper finns. Kommer folkhögskolan i framtiden att bli en stadsföreteelse, medan landsortens folkhögskolor får svårare att konkurrera med sitt internatboende?

Fritidens mening

Carin Falkner

Vad är en meningsfull fritid? Är det möjligt att tala om vad som är en meningsfull fritid för någon annan? Dessa båda frågor väcktes i samband med en analys av intervjuer med lärare och studerande på folkhögskolans fritidsledarutbildning och högskolans fritidspedagogutbildning i projektet "Folkhögskolans praxis i förändring". Syftet med studien var att genom intervjuer undersöka vilka uttryck olika institutionsformers praxis tar sig i lärares och studerandes uppfattningar om sin utbildning, sitt yrke och yrkets verksamhetsområden.¹

Resultatet visar att lärarna inom de båda institutionsformerna har en ganska likartad syn på vad som är en meningsfull fritid. Det stora flertalet menar att det är något som är individuellt, att var och en avgör vad som är en meningsfull fritid för en själv. Samtidigt finns en tendens bland några av lärarna och deltagarna på fritidsledarutbildningen att uppfatta fritidsledarens roll som någon som ska fostra ungdomar i riktning mot aktiviteter som anses goda. Lärarstuderande på fritidspedagogutbildningen skiljer sig också från övriga i studien genom att de lyfter fram att för att fritiden ska anses meningsfull ska ett lärande ske hos barnet.

Att just fritidens mening sätts i fokus i den här texten beror på att där finns intressanta skillnader i empirin mellan de olika institutionsformerna, men också mellan olika lärare och mellan lärare och studerande. Ett par av lärarna på folkhögskolan skiljer sig markant från övriga i studien genom att de tar ställning och definierar vad de anser *inte* är en meningsfull fritid. Oberoende av varandra pekar de ut datorspelande som en sådan aktivitet. Båda lärarna menar att datorspelande är något som fritidsledare ska fostra ungdomar bort ifrån till förmån för mer meningsfulla aktiviteter. Den ena läraren uttrycker det så här:

Det vad jag tror inte är meningsfull fritid det är när man sitter uppe på näternas och spelar WoW, World of Warcraft, och kanske bara har kontakt med andra människor via figurer som har olika egenskaper, man köper och säljer. Det är inte människa av kött och blod du möter. Jag har många exempel på det där vi haft spelberoende, som kommer till skolan. [- - -] Ja, börjar på allmänna linjen framför allt då, för att läsa upp sina betyg. För de har ju sabbat dem – gymnasiebetyg och sedan kommer de till oss. [- - -] Vi

¹ Falkner, Carin (2009): Att leda barn och ungas fritid – två olika utbildningars praxis. I Gustavsson, Bernt; Andersdotter, Gunnel och Sjöman, Lena, red: *Folkhögskolans praktiker i förändring*. s 225–244. Lund: Studentlitteratur.

kan ju aldrig se att det är meningsfull sysselsättning om du sitter hemma på din kammare och bara gör någonting för dig själv, utan vi vill ju då att det ska leda till förändring för andra också.

Den andra läraren beskriver en meningsfull fritid som bestående av aktiviteter som inte utförs för någon annans skull eller för ett mål någonstans långt borta. För att uppleva fritiden som meningsfull anser hon att det är viktigt att känna att man duger och att man har valmöjligheter:

Att de inte hamnar med tv-spel, för att det finns, de ser inga alternativ, så sitter de där med samma spel om och om och om och om igen och ja, det händer inte så mycket mer. Tillslut är de inte glada heller. [- - -] Jag tycker att de tillsammans med andra också, så att det skapar lite social kompetens. [- - -] För att jag tror att många ungdomar och barn idag de känner inte tillhörighet.

Fritidsledaryrkets och fritidsgårdens rötter leder tillbaka till 1800-talets folkrörelser i vilkas regi det startades barn- och ungdomsverksamhet. I Stockholm startades Birkagården. Verksamheten på Birkagården fick beteckningen hemgård och där fanns även verksamhet för vuxna. Inspirationen kom från London där det på plats i slumområden bedrevs en social och bildande verksamhet på kristen grund. Målet med den svenska hemgården var bland annat att utjämna klasskillnader i strävan mot ett mer jämlikt samhälle.² Stor vikt lades bland annat vid att verksamheten skulle vara bildande, att den skulle komplettera hemmets barnuppfostran samt att den skulle "motverka nöjeslivets urartning genom ungdomssammanslutningar med god ledning".³ Ur Birkagården uppstod så småningom Birkagårdens folkhögskola. Redan tidigt fanns alltså en koppling mellan hemgård och folkhögskola.⁴ Att fostra ungdomar bort från aktiviteter som anses negativa för dem själva finns fortfarande som en linje i dagens fritidsgårdsverksamhet. Sedan 1980-talet kan man tala om ännu en linje och den beskrivs bäst som ett främjande av ungdomars egna förmågor för att möjliggöra en positiv utveckling. De båda linjerna existerar parallellt med varandra.⁵

² Olson, Hans-Erik (1982): *Från hemgård till ungdomsgård. En studie i den svenska hemgårdsrörelsens historia*. Stockholm: RFSH:s Förlag.

³ Mattsson, Mats (1986): *Det goda samhället. Fritidens idéhistoria 1900-1985 i ett dramatiskt perspektiv*. Stockholm: RFSH:s Förlag.

⁴ Olson, Hans-Erik (1982): *Från hemgård till ungdomsgård. En studie i den svenska hemgårdsrörelsens historia*. Stockholm: RFSH:s Förlag.

⁵ Forkby, Torbjörn (2008): "Främjande mötesplatskulturer". I Holmgren, Gerhard och Sandgren Torgny, red: *Mötesplatser för unga – aktörerna, vägvalen och politiken*. s 16-44. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:02.

För några år sedan disputerade jag på en avhandling om just ungdomars datorspelande.⁶ I avhandlingen undersöks vad datorspelande betyder för dem som spelar och studien är ett försök att gå bakom de vardagsuppfattningar som finns om datorspelande och som ofta är av negativ karaktär. Studien visar att datorspelande erbjuder spelarna mening på en mängd olika och djupgående sätt. Datorspelande leder till sådana insikter hos spelarna att det är möjligt att tala om datorspelande som både bildning och kultur.

Bildning – ett begrepp med starka rötter inom folkhögskolan och vars innebörd de båda ovan nämnda folkhögskolelärarna på fritidsledarutbildningen håller högt, däremot inte i relation till datorspelande. Vad kan då en meningsfull och bildande fritid sägas vara? Frågan är utgångspunkt i föreliggande text där en hermeneutisk förståelse av fritidens mening skrivs fram, en hermeneutisk förståelse som har sin grund i Hans-Georg Gadamer respektive Paul Ricoeurs hermeneutiska filosofi.

Fritidens innehåll och idé

”Man ska roa sig för att kunna anstränga sig” citerar Aristoteles Anarchasis. Återhämtning och vila står i motsats till och är en förutsättning för mer ansträngande verksamhet.⁷ Sedan industrialismen talar vi istället om arbete och fritid. Arbetet på fabriker krävde fasta arbetstider och punktlighet, något som helt förändrade människans livsrytm. ”Den moderna punktligheten [- - -] omvandlade idéer om vad frihet och ofrihet var; frihet blev med punktligheten först och sist fritid”.⁸

Fritid kan definieras på olika sätt och definitionerna hänger nära samman med den tid och de samhällen där de uppkommit. Fritid har olika betydelse i olika kulturer, i olika grupper, för män och kvinnor och för olika individer. Vetenskapligt finns också olika definitioner där vissa sätter tiden i fokus, andra innehållet och ytterligare andra betecknar fritiden som ett sätt att vara.⁹ Ett sätt att kategorisera dessa olika definitioner är i följande kategorier: fritid som överbliven tid, fritid som aktivitet, fritid som funk-

⁶ Se Falkner, Carin (2007): *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. Örebro: Örebro Studies in Education 19, Örebro universitet.

⁷ Aristoteles (2004): *Den nikomachiska etiken*. s 293. Göteborg: Daidalos.

⁸ Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. s 68. Stockholm: Bonniers.

⁹ Haglund, Björn (2001): *Fritidsvetenskap. En kunskapsöversikt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD rapport 2001:13.

tion, fritid som frihet, fritid som ett sätt att vara och fritid som andligt uttryck.

I kategorin *fritid som överbliven tid* uppfattas fritiden som tid som inte är förpliktigande, det vill säga den tid som blir över när arbete och andra måsten i tillvaron är avklarade. Uppfattningen är typiskt för det industrialiserade västerländska samhället där arbete är en huvudsyssla och klockan styr livet. *Fritid som aktivitet* innebär en syn på fritid i form av olika aktiviteter i vilka människor själva väljer att delta under sin fria tid. Aktiviteterna uppfattas som förnöjsamma och som avkopplande, men det är fokus på det aktiva och mer passiva sysselsättningar ryms inte här. Kategorin är nära besläktad med den förra och ställer liksom den fritid i relation till arbete.¹⁰ I den tredje kategorin ses *fritiden som funktion*, det vill säga de aktiviteter som utförs på fritiden ska ha funktionen av att leda någonstans dels för utövarna själva, men framför allt för samhället. Det är en instrumentell syn i det att den tilldelar fritiden ett mål utanför sig självt. I den fjärde kategorin *fritid som frihet* har fritiden till skillnad från den förra kategorin inget uppsatt mål utan fritidsaktiviteterna utförs för sin egen skull. Samtidigt förväntas fritiden användas på ett självutvecklande sätt, men med friheten att självständigt göra detta.¹¹ Kategorin har sina rötter i antiken där fritiden, även om inte just det begreppet användes på den tiden, stod högst i rang av sysselsättningar, och skulle ägnas åt intellektuella, kulturella och skapande aktiviteter, medan arbete stod lägst.¹² Uppfattningen att det finns "rätt" sätt att använda fritiden på har följt med genom historien och med det en oro för att människor inte ska använda den så. I det förväntade sättet att använda fritiden står finkultur så som konst och litteratur fortfarande högt på dagordningen som ett led i den personliga utvecklingen och odlandet av högre mänskliga värden.¹³

Ett nyare sätt att se på fritid är ur ett mer *holistiskt* perspektiv. Livet uppfattas då som en helhet, fortfarande bestående av olika delar, men arbete och fritid är inte lika tydligt åtskiljda. I fokus är istället den känsla av frihet som upplevs i olika aktiviteter. Kategorin *fritid som ett sätt att vara* hör hemma inom det holistiska perspektivet och är mer en livsstil och fokuserar på individens upplevelse av frihet i den aktivitet som han eller hon

¹⁰ Haywood, Les; Kew, Frank & Bramham, Peter (1990): *Understanding leisure*. Cheltenham: Stanley Thornes.

¹¹ Ibid

¹² Kraus, Richard (1998): *Recreation & Leisure in Modern Society*. Boston: Jones and Bartlett Publishers.

¹³ Haywood, Les; Kew, Frank & Bramham, Peter (1990): *Understanding leisure*. Cheltenham: Stanley Thornes.

är engagerad i. Viktigt är också vilka möjligheter till självförverkligande och ökad självkänsla som aktiviteten bär på. Alla livets delar ingår i en helhet och viktigast är att de aktiviteter man är involverad i ger möjlighet att pröva och utveckla sina förmågor, att utvecklas som människa och att man känner sig berikad. I den sjätte och sista kategorin som har namnet *fritid som ett andligt uttryck* finns en liknande helhetssyn, men här är det tron som håller ihop livets olika sfärer. Arbete och fritid kompletterar varandra och vilodagen blir ett utrymme både för tron och för fritidsaktiviteter kopplade till den, men också för andra typer av fritidsaktiviteter.

The various facets of existence – play, education, work, and social and family relations – are not compartmentalized, but rather are part of a seamless whole in a truly integrated lifestyle.¹⁴

I Nationalencyklopedin definieras fritid som ”den del av dygnet och veckan som inte upptas av arbete, måltider och sömn”.¹⁵ En definition som beskrivs som *operationell* av Olson¹⁶, det vill säga att den är en vardagsuppfattning. Olson är kritisk och menar att forskningen i Sverige inte har följt med vare sig det gäller teoretisk utveckling eller empirisk forskning kring begreppet fritid och inte heller kring fritidens betydelse för individ och samhälle. För Olson är Nationalencyklopedins definition ett uttryck för ”den trivialisering av fritidsbegreppet som vi kan se i Sverige”. Istället föreslår Olson att fritid definieras *analytiskt* vilket innebär att definitionen vilar på en teori om fritid. *Fritid* och *fri tid* blir då två olika saker. Det förstnämnda har med kvalitet att göra medan det andra rör mängden tid. Fri tid innehåller en mängd mer eller mindre tvingande aktiviteter, men under goda förhållanden kan en del av det som är fri tid omvandlas till fritid, det vill säga till något som ger våra liv kvalitet och får oss att må bra. I Aristoteles fotspår föreslår Olson följande definition av fritid: ”Fritid höjer vår icke-materiella livskvalitet och vårt välbefinnande. Fritid har vi då vi kan välja handlingar utan fysiologiska, ekonomiska eller andra relationella tvång”.¹⁷

Vuxenvärlden har länge, kanske alltid, haft synpunkter på ungdomars fritidssysselsättningar. Redan under antiken lär de vuxna ha ondgjort sig

¹⁴ Kraus, Richard (1998): *Recreation & Leisure in Modern Society*. sid 44. Boston: Jones and Bartlett Publishers.

¹⁵ Nationalencyklopedin (2009): Hämtat 27 januari 2009, på <http://www.ne.se/sok/fritid?type=NE>

¹⁶ Olson, Hans-Erik (2005): *Fritidens idéhistoria ur ett framtidsperspektiv*. Stockholm: Fritidsvetarna, Fritidspolitiska Studier 5.

¹⁷ Olson, Hans-Erik (2005): *Fritidens idéhistoria ur ett framtidsperspektiv*. s 11. Stockholm: Fritidsvetarna, Fritidspolitiska Studier 5.

över ungdomars utsvävande och ansvarslösa fritidsaktiviteter. Populärkulturen, som ofta är kopplad till just ungdomars fritid, har fått klä skott under flera århundraden. På 1500–1600-talet dömdes karnevaler, folkvisor och "lättfärdig" litteratur ut som omoraliska av kyrkan och aristokratin. Gemensamt för det som kritiserades var att det kan definieras som folkligt. Under 1800-talet när massmedier blev tillgängliga för allt fler började den här typen av angrepp mot det som ansågs moraliskt nedbrytande föras där. Sedan dess har det fortsatt på den här vägen med kampanjer mot bland annat populärpocketböcker, film, jazzmusik, dansbanor, veckotidningar, serietidningar och videofilm.¹⁸ På senare år har till exempel rollspel, rejv-party, internet och datorspel drabbats på liknande sätt.

Bland forskare har den här typen av kampanjer fått beteckningen *moralisk panik*. Det var kulturstudieforskaren Stanley Cohen¹⁹ som myntade begreppet *moral panics* i samband med att han på 1960-talet studerade fenomenen mods och rockers och reaktionerna som dessa grupper väckte. Mods och rockers tolkades som ett uttryck för de sociala förändringar som inträffade i Storbritannien efter andra världskriget. Ungdomar fick en ökad ekonomisk, men också sexuell frihet. Vissa utmanade etablissemangen genom sitt sätt att leva och genom att ifrågasätta och trotsa vedertagna uppfattningar som till exempel att man ska göra rätt för sig genom att arbeta. Cohen upptäckte att reaktionerna på de här grupperna hade mycket gemensamt med reaktioner vid katastrofer. De inleds med att man varnar för fenomenet som upplevs som ett hot, därefter görs en inventering av fenomenet och en bild målas upp av det och de människor som är en del av fenomenet och till sist kommer en reaktion som består av förslag på hur de utsatta (mods och rockers i det här fallet) ska räddas och botas så att de kan tillfriskna.

I och med de digitala mediernas inträde i ungas liv har fenomenet också kommit att benämnas som mediepanik. Den går fortfarande till ungefär som på 1960-talet. Paniken börjar med att vuxna experter så som lärare, socialarbetare, kulturkritiker och politiker definierar det nya mediet som ett hot. Hotet kan vara socialt, psykologiskt och/eller moraliskt och det är unga människor som anses hotade.²⁰ Massmedierna är viktiga här eftersom

¹⁸ Boëthius, Ulf (1993): Ungdomar, medier och moraliska paniker. I Fornäs, Johan; Reimer, Bo & Boëthius, Ulf, red: *Ungdomar i skilda sfärer*, s 257-283. Stockholm: Symposion.

¹⁹ Cohen, Stanley (2002): *Folk Devils and Moral Panics*. New York: Routledge.

²⁰ Persson, Magnus (2000): *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalets romanens förhållande till masskulturen och moderniteten*. Stockholm: Symposion.

det är de som slår an tonen i debatten och sedan håller den vid liv.²¹ De vuxna utser sig själva till problemlösare och ropar på juridiska och/eller utbildningspolitiska åtgärder. Så småningom avtar intresset, åtminstone tills nästa medium dyker upp. Om man analyserar mediepaniken handlar den om några antaganden: dels vad som är hög respektive låg kultur och det utsatta mediet anses tillhöra låg kultur. Det rör sig också om antaganden om att det finns ett orsakssammanhang mellan användandet av mediet och individens beteende som till exempel att våld i datorspel skulle göra spelare våldsamma. Mediepaniken rymmer en syn på de unga som offer för medierna. De måste därför skyddas, vägledas och kontrolleras.²²

I sin bok *Politiken* skriver Aristoteles att fritiden är nödvändig ”för att dygd ska uppstå och politik bedrivas”.²³ Arbete uppfattas som ett nödvändigt ont, men samtidigt som en förutsättning för en avkopplande fritid. För Aristoteles är fritid viktigare än arbete eftersom det bara är då som det är möjligt att odla sin själ, eller att bilda sig för att använda ett modernare uttryck. Fritiden ska ägnas åt danande, men avkopplande aktiviteter och hit räknar Aristoteles filosofi, utövande av olika konstformer och fysisk träning. Om fritidens innehåll skriver Aristoteles att ”det är verkligen inte lek man ska ägna sig åt” men leken kan användas på ett medvetet sätt och ”man bör hitta på lekar men bara använda dem vid rätt tillfälle, som om vi intog dem som en medicin”.²⁴ Med det menar Aristoteles förmodligen att rätt använd kan en lek leda till den avkoppling som är fritidens mening.

På Aristoteles tid var det en endast en liten grupp fria män som hade det som vi idag benämner fritid. Det var dessa män som styrde staten och fritidens innehåll var viktigt för att de skulle utvecklas till ansvarstagande och goda ledare. Idag uppfattar vi fritid som en rättighet för var och en, men att Aristoteles ande fortfarande svävar över vad som är en meningsfull fritid syns i diskussionen om vilka fritidssysselsättningar som anses lämpliga och framför allt om vilka som inte gör det.

²¹ Boëthius, Ulf (1993): *Ungdomar, medier och moraliska paniker*. I Fornäs, Johan; Reimer, Bo & Boëthius, Ulf, red: *Ungdomar i skilda sfärer*, s 257-283. Stockholm: Symposion.

²² Persson, Magnus (2000): *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalets romanens förhållande till masskulturen och moderniteten*. Stockholm: Symposion.

²³ Aristoteles (2003): *Politiken*. Sävedalen: Paul Åströms förlag.

²⁴ Aristoteles (2003): *Politiken*, s 208. Sävedalen: Paul Åströms förlag.

Förändrade uppväxtvillkor – en förändrad fritid

Moderniteten hänger nära samman med industrialiseringen, men tar sin början redan på 1700-talet i och med upplysningsprojektet. Bland upplysningsidéerna fanns en stark tro på att människan genom sitt förnuft skulle göra framsteg inom en mängd områden så som ekonomi, teknologi och naturvetenskap. Framgångarna på dessa områden förväntades bidra till människors frihet och lycka. I takt med vetenskapens framväxt fick kyrka och tro ett minskat inflytande över människors tillvaro. Kyrka och stat, vilka tidigare varit nära förbundna med varandra, skiljdes mer och mer åt. Kyrkan fick minskad makt och kom att bli underordnad staten. Moderniseringen förändrade samhället på många sätt, inte minst under industrialismen då industrier byggdes i städerna som snabbt växte eftersom människorna som skulle arbeta i fabrikerna flyttade dit från landsbygden. Handel med andra länder ökade tack vare att det gick att frakta varor i större omfattning. Tryck av tidningar och andra medier var en annan följd av teknikens utveckling. Framtidsoptimismen var stor och vilade på teknikens och vetenskapens framsteg och människans sätt att utnyttja dessa landvinningar.²⁵ På 1950-talet gick moderniteten in i en ny och snabbare fas med kännetecken som bland annat globalisering, nya medier, datorisering och förändrade uppväxtvillkor.²⁶ Förändringarna av samhället förde med sig förändringar av barns och ungas uppväxtvillkor något som beskrivits av den tyske pedagogen Thomas Ziehe. Han beskriver dagens västerländska barndom som förhållandevis ensam eftersom syskonskarorna historiskt blivit mindre och båda föräldrarna ofta förvärvsarbetar. Däremot är dagens barndom trygg rent materiellt sett för många barn samtidigt som den kan vara otrygg i den bemärkelsen att barn idag har stor inblick i de vuxnas liv och svårigheter, dels genom de vuxna de har omkring sig, dels genom olika medier. Barn bär indirekta erfarenheter med sig långt innan de är mogna att själva göra dem. Att barn är mer delaktiga i de vuxnas liv är samtidigt av godo eftersom det gör att barn är friare i olika miljöer och i kontakten med andra människor. Barns fritid har i hög utsträckning kommit att bli en fråga om konsumtion av varor och tjänster och Ziehe menar att barndomen *monetariserats*, det vill säga att den styrs av tillgången på pengar. Den här förändringen som moderniteten fört med sig kallar Ziehe för att människan har nått en *kulturell friställning*. Han beskriver situationen med

²⁵ Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonniers.

²⁶ Fornäs, Johan (1990): Senmoderna dimensioner. I Fornäs, Johan & Boëthius, Ulf, red: *Ungdom och kulturell modernisering*, s 9–57. FUS-rapport nr 2. Stockholm: Symposion.

hjälp av tre kulturella tendenser: reflexivitet, görbarhet och individualisering. Utgångspunkten är att vårt samhälle erbjuder oss ett allt större kunskande om oss själva. Det innebär att vi kan fundera över oss själva och vår verklighet på ett sätt som tidigare generationer inte haft samma möjligheter till. Vi besitter ett så kallat bakgrundsvetande som innebär att vi bär på kunskaper om saker och förhållanden som vi ännu inte har och kanske heller aldrig kommer att få personliga erfarenheter av. Utifrån dessa erfarenheter reflekterar vi sedan kring vår identitet. Det är detta fenomen som kallas för *reflexivitet* och det gäller barn och unga likväl som vuxna. I vårt samhälle ökar reflexiviteten som ett resultat av den kulturella tillväxten. Bakgrundskunskaperna förmedlar en känsla av att allt går att skapa eller förändra; till och med - eller kanske snarare framför allt - vår personliga karaktär.²⁷

Tidigare var individens band till olika gemenskaper så som familj, uppväxtplats, klass med flera av stor betydelse för hur identitet och liv kom att forma sig, men moderniteten har fört med sig en större frihet att forma sitt liv bortom dessa band, något som kan upplevas både som för- och nackdel.²⁸ Att en mängd områden går att skapa eller förändra benämner Ziehe *görbarhet*. Den kan ses som en befrielse i jämförelse med tron på ärftlighet och uppfattningar som att "bli vid sin läst". Samtidigt lägger idén om görbarhet ett större ansvar på individen. Om inte ärftlighet och öde är det som avgör hur livet kommer att gestalta sig förflyttas ansvaret för detta till var och en. Vi tvingas göra val inom allt fler områden och utbudet av val är stort. En svårighet i sammanhanget är att vår uppväxtmiljö eller kyrkan inte kan vägleda oss på samma sätt som skett med tidigare generationer.²⁹ Moderniteten har på det här sättet förändrat betingelserna för identitetskapande och den moderna människan förväntas på egen hand skapa identitet och mening i sin tillvaro.³⁰ Kanske är en av de största förändringarna

²⁷ Ziehe, Thomas (1989): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren. Stockholm: Symposion.

²⁸ Bjurström, Erling: (2005). *Ungdomskultur, stil och smak*. Umeå: Boréa

²⁹ Ziehe, Thomas (1986): Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. I Löfgren, Mikael & Molander, Anders, red: *Postmoderna tider*, s 344- 361. Stockholm: Norstedts och Ziehe, Thomas (1989): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren. Stockholm: Symposion.

³⁰ Johansson, Thomas; Sernhede, Ove & Trondman, Mats (1999): Inledning. Kultur och identitet i förändring. I Johansson, Thomas; Sernhede, Ove & Trondman, Mats, red: *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder*, s 7-39. Nora: Nya Doxa.

som moderniteten fört med sig den som rör hur vi uppfattar vårt eget själv.³¹ Fritiden har blivit en viktig arena för identitetsskapande och Berggren beskriver fritiden som en ”nationalscen för identitetsarbete”.³²

Med Ziehes ord skulle man kunna uttrycka det som att fritiden blivit ett viktigt område för görbarheten och att den kulturella friställningen innebär både möjlighet och tvång att skapa sitt eget själv.

Identitet och fritid

Cógito, ergo sum - jag tänker, alltså är jag till - sa Descartes på sin tid.³³ Bakom det uttrycket finns en syn på identitet som en inre kärna vilken vi föds med och där vi genom funderande på egen hand kan ta oss innanför skalet och lära känna innehållet. Det här sättet att uppfatta identitet kallas för *essentialistiskt* och innebär att var och en har sin personlighet - en *essens* - vilken skiljer sig från alla andras och denna medfödda personlighet förutsäger vad som är möjligt för var och en.³⁴ I motsättning till den essentialistiska uppfattningen om identitet som något färdigt som kan letas upp inom en själv står den *anti-essentialistiska* uppfattningen vilken innebär en syn på identitet som något som formas i relation till andra människor och där kontexten i form av tid, rum, sociala och kulturella förhållanden är omständigheter som har betydelse för hur vi formas som personer. Identitet är en social konstruktion som existerar under vissa omständigheter, men när omständigheterna förändras gör identiteten det också. Identitet är därmed något som är ständigt pågående.³⁵ Gilroy uttrycker det som att ”[I]dentiteten alltid [är] partikularistisk. Den markerar de uppdelningar och underavdelningar som finns i våra liv och hjälper oss med att definiera gränserna runt våra icke-samtidiga, lokala försök att ge livet mening”.³⁶

Identitet är nära förknippat med begreppet *subjektivitet* och orden används ofta synonymt. Ett sätt att skilja dem åt är att se subjektivitet som processen att bli och villkoren för att vara en person, medan identitet är

³¹ Johansson, Thomas (2002): *Bilder av självet*. Stockholm: Natur och Kultur.

³² Berggren, Leif (2000): *Fritidskulturer*. sid 60. Lund: Studentlitteratur.

³³ Vilborg, Ebbe (2004): *Latinska citat. Dictum et scriptum latine*. Stockholm: Norstedts.

³⁴ Burr, Vivien (1996): *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

³⁵ Barker, Chris (2003): *Cultural Studies Theory and Practice*. London: SAGE publications.

³⁶ Gilroy, Paul (1999): Diasporan och identitetens omvägar. I Johansson, Thomas, Sernhede, Ove & Trondman, Mats, red: *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder*. s 180, s 180–203. Nora: Nya Doxa.

vårt sätt att med ord beskriva oss själva och hur vi känslomässigt identifierar oss med den beskrivningen.³⁷ Identiteten kan beskrivas som bestående av tre delar där den subjektiva delen rör det inre, det vill säga det psykiska och den alldeles egna upplevelsen av vem jag är, den objektiva delen rör de yttre avgränsningar som påverkar oavsett om vi är medvetna om dem eller ej och till sist den intersubjektiva delen som befinner sig mellan den yttre och den inre delen. Den intersubjektiva identiteten formas i mötet mellan andras uppfattningar av oss och hur vi själva identifierar oss. Vi delar med andra ord den intersubjektiva identiteten med andra.³⁸

Fritiden, som alltså blivit viktig för skapandet av identitet, är ofta förknippad med konsumtion. Identitet hänger därför under moderna förhållanden nära samman med konsumtion av varor och tjänster. I det som konsumeras finns en inneboende mening och konsumtionen kan beskrivas som ett möte mellan individ och vara vilket leder till skapande av identitet, mening och gemenskap.³⁹ De jeans eller den mobiltelefon någon väljer är en del i formandet av identitet och ett sätt att ge uttryck för och kommunicera densamma.⁴⁰ Kommunikationens innebörd är att skapa gemenskap. Vi kommunicerar för att ge uttryck för åsikter, fantasier och vår identitet. I sällskap med andra blir dessa uttryck något som tolkas och skapas mening kring gemensamt.⁴¹ Kommunikation och intersubjektivitet är kulturens grundläggande byggstenar och när vi människor kommunicerar och skapar mening uppstår kultur. Detta är ett hermeneutiskt sätt att uppfatta kultur på.⁴²

³⁷ Barker, Chris (2003): *Cultural Studies Theory and Practice*. London: SAGE publications.

³⁸ Fornäs, Johan (1991): Narcissus och det andra. I Fornäs, Johan, Boëthius Ulf & Cwejman,

Sabina, red: *Kön och identitet i förändring*. FUS-rapport nr 3. Stockholm: Symposium.

³⁹ Bjurström, Erling, Ganetz, Hillevi & Fornäs, Johan: (2000). *Det kommunikativa handlandet. Kulturella perspektiv på medier och konsumtion*. Nora: Nya Doxa.

⁴⁰ Gilroy, Paul (1999): Diasporan och identitetens omvägar. I Johansson, Thomas, Sernhede, Ove & Trondman, Mats, red: *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder*. s 180–203. Nora: Nya Doxa.

⁴¹ Bjurström, Erling, Ganetz, Hillevi & Fornäs, Johan: (2000). *Det kommunikativa handlandet. Kulturella perspektiv på medier och konsumtion*. Nora: Nya Doxa.

⁴² Fornäs, Johan: (1993). Navigationer på kulturfloden. Stilskapande som kommunikativ praxis. I Fornäs, Johan, Boëthus, Ulf, Ganetz, Hillevi & Reimer, Bo, red: *Unga stilar och uttrycksformer*. s 11–162. FUS-rapport nr 4. Stockholm: Symposium.

När Olson definierar begreppet fritid tar han upp det faktum att i Sverige har begreppet kultur använts i en mängd böcker och artiklar medan fritidsbegreppet inte alls figurerat i forskningssammanhang i samma utsträckning.⁴³ Berggren för samman begreppet fritid med begreppet kultur och talar om *fritidskultur*. Han menar att de flesta "fritidsgöranden" är kultur genom sin anknytning till språk, beteenden och stilar.⁴⁴

I föreliggande text görs ett liknande försök, eller möjligtvis ett omvänt försök eftersom ett hermeneutiskt sätt att definiera kultur förs samman med fritid under beteckningen *fritidens estetik*. Men först ett avsnitt om hur mening förstås inom hermeneutiken.

Hermeneutikens mening

Hermeneutiken har i vår tid utvecklats från en teori om hur texter ska tolkas till en filosofi som försöker förstå hur människan blir människa. Människans existens, hennes natur och hennes egenskap av samhällsmedborgare förstås i relation till texter och andra verk.⁴⁵ En ontologisk utgångspunkt för Gadamer är föreställningen att människan är utkastad i världen och det är denna situation som hon är hänvisad till och det förhållande som utgör bakgrund till ett ständigt meningssökande genom vilket människan försöker förstå det som är dolt för henne.⁴⁶ Ett grundläggande villkor för förståelse är enligt hermeneutiken den förförståelse som vi har. Människan och det hon producerar, exempelvis i form av texter och samtal, återfinns alltid i en tradition. Den här traditionen utgör vår förförståelse och våra fördomar. Vi kan aldrig bli fullt medvetna om vår tradition och aldrig ställa oss utanför den. Våra tolkningar utgår alltid från den egna traditionen och därför kan vår förståelse inte handla om att helt och fullt förstå det någon annan förstått, utan vi producerar ovillkorligen vår egen förståelse och den kommer att se annorlunda ut i förhållande till någon annans. Vår förståelse strävar i första hand efter att förstå innebörden i till exempel en text eller ett samtal, i andra hand försöker vi förstå meningen. Förförståelsen är det som avgör hur vi uppfattar innebörden och det blir avgörande för hur vi sedan förstår meningen.⁴⁷

⁴³ Olson, Hans-Erik (2005): *Fritidens idéhistoria ur ett framtidsperspektiv*. Stockholm: Fritidsvetarna, Fritidspolitiska Studier 5.

⁴⁴ Berggren, Leif (2000): *Fritidskulturer*. Lund: Studentlitteratur.

⁴⁵ Kemp, Peter (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.

⁴⁶ Steinsholt, Kjetil (1999): *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir.

⁴⁷ Gadamer, Hans-Georg (1997): *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Den *hermeneutiska cirkeln* är en metafor för vårt sätt att förstå. Gadamer använder sig av två hermeneutiska cirklar där den ena bygger på en rörelse mellan del och helhet och tillbaka till helheten igen. I den andra cirkeln går rörelsen mellan förförståelse och förståelse och tillbaka till förförståelsen igen. Det är förförståelsen i egenskap av traditionen som gör att vi förväntar oss en viss mening i det vi möter och det är utifrån förförståelsen som vi förstår och skapar mening. Att förstå handlar om att förstå något på ett förnyat sätt. På så vis ändrar sig förförståelsen under tolkningens gång och det är det som är innebörden i att röra sig framåt i den hermeneutiska cirkeln. Rörelsen ger en allt djupare förståelse av meningen i det som yttras.⁴⁸ Ricoeur talar hellre om en hermeneutisk spiral än en cirkel och skälet till det är att han vill visa på en rörelse framåt i tolkandet.⁴⁹ Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen kan beskrivas som en rörelse mellan det bekanta och det obekanta. Det är alltid relationen här emellan som tolkandet av oss själva och tillvaron gäller och resultatet av tolkningen är under gynnsamma förhållanden att vi förstår saker på ett lite annorlunda vis än vi inledningsvis gjorde.⁵⁰

Fritidens estetik

Estetik är beteckningen på läran om konsten och framför allt det sköna i konsten. Historiskt skulle konsten vara skön, men i och med den moderna konsten löstes det bandet upp.⁵¹ Kant vände sig mot den här uppfattningen att det skulle finnas något enhetligt som kunde fastslås som skönt i konsten. Istället menade han att varje konstupplevelse är unik för den individuella betraktaren och att var och en tolkar på sitt sätt. Kant förkastade därmed möjligheten att det skulle finnas något gemensamt i våra tolkningar av konst och han förkastade samtidigt möjligheten till konsten som bärare av gemensam mening och kunskap. Gadamer argumenterar mot Kants uppfattning och lyfter istället fram det med estetik förknippade begreppet *the concept of the beautiful* (det skönas begrepp) för att beskriva hur människans längtan efter mening genom det sköna erbjuder möjligheter att göra

⁴⁸ Ibid

⁴⁹ Ricoeur, Paul (1984): *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: The University of Chicago press.

⁵⁰ Gustavsson, Bernt (2004): Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I Steinsholt, Kjetil & Lövlie, Lars, red: *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, s 497–510. Oslo: Universitetsforlaget.

⁵¹ Lübcke, Poul (1988): *Filosofilexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Forum.

erfarenheter som kan bli till mening.⁵² Det sköna har sitt ursprung i antiken och i grekiskan står det som räknas till det sköna rent språkligt i motsats till det ord som står för nytthet. Under 1700–1800-talet kom det sköna att begränsas till olika konstarter, trots att det under antiken handlade om läran om Varat. Det Gadamer gör är att han vänder tillbaka till den ursprungliga betydelsen. Han låter återigen det sköna beteckna det som visserligen inte är livsnödvändigt, men väl det som hör till för att leva ett gott liv. ”Man kan inte fråga efter vilka syften det tjänar. Det är förträffligt för sin egen skull [- -] och tjänar inte, som det nyttiga, till något annat”.⁵³

Under senare årtionden har det talats om en *estetisering* av vardagslivet som en tendens i vår samtid. Den estetiska sfären och den sociala flätar sig in i varandra och det är inte lätt att skilja dem åt. Ett exempel på estetisering är individens skapande av stil, det vill säga hur någon ser ut och beter sig, vilken musik denne lyssnar på och hur han/hon uttrycker sig språkligt. En stil skapas utifrån estetiska genrer och regler samtidigt som den socialt förstås som ett estetiskt fenomen i sig.⁵⁴ Alla människor har stil, men den kan vara mer eller mindre uttalad. Bland olika ungdomsgrupper är den ofta mer uttalad. Att skapa stil kan definieras som en *estetisk praxis*. Lek är ett annat exempel på estetisk praxis. Estetisk praxis är sådan kulturell verksamhet där mening skapas för sin egen skull och inte för något annat ställt syfte. I en estetisk praxis förekommer både *estetisk reception* och *estetisk produktion*. Reception är det frågan om när någon möter en kulturprodukt av något slag och tolkar innebörden av denna. I och med tolkningen kommer det också ske en estetisk produktion i form av skapande av mening. Den här processen kan kallas för ett *estetiskt lärande*.⁵⁵

Lek, *mimesis* och skapande av mening och identitet

Genom Gadamer's begrepp *Spiel* (lek och spel) och Ricoeurs användande av begreppet *mimesis* kan fritidens mening förstås som en estetisk och bildande process, men det är inte så att Gadamer och Ricoeur uttryckligen talar

⁵² Alexander, Thomas M (1997): Eros and understanding: Gadamer's aesthetic ontology of the community. I Edwin Hahn Lewis, red: *The philosophy of Hans-Georg Gadamer*, s 322–345. Chicago: Open Court.

⁵³ Gadamer, Hans-Georg (1997): *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

⁵⁴ Bjurström, Erling: (2005). *Ungdomskultur, stil och smak*. Umeå: Boréa.

⁵⁵ Fornäs, Johan: (1993). Navigationer på kulturfloden. Stilskapande som kommunikativ praxis. I Fornäs, Johan, Boëthus, Ulf, Ganetz, Hillevi & Reimer, Bo, red: *Unga stilar och uttrycksformer*. s 11–162. FUS-rapport nr 4. Stockholm: Symposium.

om just fritiden i sina texter. Deras utgångspunkt är istället människans hela tillvaro och deras ambition är att beskriva hur människan blir människa. Det gör de genom att i Gadamer fall analysera människans möte med konstverk respektive i Ricoeurs fall analysera möte med texter. Det hindrar inte att det är både möjligt och fruktbart att förstå fritidens mening med utgångspunkt i Ricoeurs och Gadamer tankar.

Gadamer söker efter det som är gemensamt i alla människors förståelse och det gör han genom att utgå från hur människan erfar och förstår konst. För honom är konstverfarenheten likvärdig alla andra erfarenheter. Att erfaras är en process i flera steg som inleds med mötet med ett konstverk och som i bästa fall avslutas med förståelse och insikt.⁵⁶ Ett sätt att tala om mötet med ett konstverk är att tala om det bekanta och det obekanta. Det bekanta utgörs av det sätt som vi uppfattar oss själva och världen på, men ett öppet möte med det obekanta och vad det har att säga oss kan leda till att vi ser på det bekanta med nya ögon och på den vägen kan vi komma att förändra vår syn på oss själva och tillvaron. Vi kommer till insikt.⁵⁷ Centralt i processen är människans förmåga att tolka det obekanta och för att beskriva processen använder sig Gadamer av begreppet *Spiel*. För honom är tolkning detsamma som lek och spel och det är lekande och spelande som är människans väg till förståelse och meningsskapande.⁵⁸ Varje gång vi öppnat oss för det obekanta tvingas vi tolka om vår ditintills rådande uppfattning om verkligheten, vi kommer ofrånkomligen se lite annorlunda på vår vardag. Det är en arbetsam process inte minst för att vi nödgas släppa på våra tidigare uppfattningar. Individerna måste "sätta sig själv på spel". Att leka är att glömma sig själv en stund och istället leva sig in i leken. Det är på detta sätt som meningsskapande går till. När vi sätter oss själva på spel skapar vi mening som är ny för oss. Leken och spelet blir en metafor för bildning.⁵⁹ Erfarandet av konst som en väg till insikt och förståelse kan låta abstrakt, men om man istället för konst föreställer sig mötet med det obekanta i form av en film, ett datorspel, en annan människa eller en berättelse i en bok och hur tolkningen av det får oss att se och

⁵⁶ Gadamer, Hans-Georg (2004): *Truth and Method*. London: Continuum.

⁵⁷ Gustavsson, Bernt (2004): Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I Steinsholt, Kjetil & Lövlie, Lars, red: *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, s 497–510. Oslo: Universitetsforlaget.

⁵⁸ Gadamer, Hans-Georg (2004): *Truth and Method*. London: Continuum.

⁵⁹ Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. s 174. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

förstå oss själva och vår omvärld på ett annorlunda sätt blir det kanske mer konkret.

Gadamer talar om människans längtan efter mening. Han föreställer sig att människan är utkastad i verkligheten och att hon hela tiden strävar eller längtar efter att förstå meningen i denna verklighet och att det är denna längtan som driver henne att öppna sig för det som är obekant.⁶⁰ Ricoeur tänker på ett liknande sätt när han ser människan som någon som föds in i en värld som redan tilldelats mening, en mening som människan ständigt strävar efter att förstå och som hon samtidigt vet att hon aldrig kan få full visshet om. Något som följer med människan som ett sår som hon försöker läka genom sitt sökande. Den process genom vilken människan söker förståelse och där igenom mening om sig själv och sin verklighet kallar Ricoeur för *mimesis*.⁶¹ Ricoeurs användande av *mimesis* har mycket gemensamt med Gadamers sätt att använda begreppet Spiel.

För att förstå hur Ricoeur använder *mimesis* är det nödvändigt med några ord om hans uppfattning om fenomenet tid. Ricoeur talar om tiden dels som kosmisk och dels som upplevd tid. Den kosmiska tiden är den tid som fysikens lagar förklarar, men tid är också något som vi upplever personligen. Den upplevda tiden är vår erfarenhet av tiden i våra liv och våra livs plats i historien. Det är svårt för människan att förstå dessa dimensioner av tid och till vår hjälp har vi något som kan liknas vid broar som bygger samman tidens olika dimensioner. Kalendern är en sådan brobyggare. Den ordnar vår tillvaro i dagar, månader och år, men den delar också in i arbete, fritid, årstider och högtider vilket skapar harmoni i tillvaron.⁶² Berättelsen är ytterligare en brobyggare. Den är enligt Ricoeur helt central för vår förståelse av oss själva och vår tillvaro. Genom *mimesis* förstår vi vårt liv som en berättelse om oss själva.⁶³

Processen delas in i tre steg *mimesis* 1, *mimesis* 2 och *mimesis* 3. Det mimesisprocessen beskriver är hur människan hanterar det obekanta hon möter. Ricoeur utgår från mötet med skrivna texter, men precis som med konstverk kan "texter" även förstås som andra former av kulturella produkter eller som en annan människa.

Mimesis 1 är den eller det vi är här och nu. Det är vår hitintills varande förståelse av oss själva och vår verklighet – vår berättelse om oss själva så

⁶⁰ Gadamer, Hans-Georg (2004): *Truth and Method*. London: Continuum.

⁶¹ Rendtorff, Jacob Dahl (2000): *Paul Ricoeurs filosofi*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.

⁶² Ricoeur, Paul (1993): *Från text till handling*. Stockholm: Symposium.

⁶³ Ricoeur, Paul (1988): *Time and Narrative. Volume 3*. Chicago: The University of Chicago press.

här långt. *Mimesis* 2 är texten vi möter och berättelsen som ryms i texten. Texten är en gestaltning av verkligheten "som om". Med hjälp av vår fantasi kan vi föreställa oss hur det skulle vara att befinna oss i den fiktiva värld som texten berättar om. I och med att vi mentalt kan tänka oss in i textens värld får den något att säga oss om vårt eget liv, om oss som individer och som del i en gemenskap. *Mimesis* 3 inträder i just det skede då läsarens och textens värld möts. Bara genom att leva sig in i textens värld är den möjlig att tolka. Här är berättelsen inte enbart en berättelse längre utan i fokus är det som händer med oss när vi lever oss in i en text. Genom berättelsen förstår vi oss själva, vårt liv och dess relation till den historiska tiden på ett förnyat sätt. Det förändrar vårt sätt att se på oss själva i världen och därmed också vårt sätt att handla.⁶⁴

Mycket kortfattat kan *mimesis* sammanfattas som att människan förstår sig själv och sin plats i historien genom att berätta berättelsen om sig själv och den berättelsen förändras lite grann hela tiden beroende på vad vi möter. Denna ständiga strävan efter att förstå vad det innebär att vara människa kan förstås som bildning.

Att berätta och hela tiden omskapa berättelsen om sig själv så som Ricoeur beskriver det, är en del i var och ens identitetsskapande och ett sätt att känna sig lite mindre främmande.⁶⁵ Berättandets betydelse för vår identitet ligger i att det gör sådant sammanhängande som inte ursprungligen är det. Genom att berätta vår egen berättelse förstår vi oss själva på ett meningsfullt sätt i relation till ett större sammanhang. Ricoeur föreställer sig identiteten som narrativ och som ett uttryck för att vår personliga identitet inte är något beständigt utan något som förändrar sig i takt med vårt sökande efter självet. Sökandet efter ett själv och efter identitet är vårt sätt att uppnå mening i våra liv. Vägen att finna detta går genom den andre, det vill säga genom att se sig själv så som den andre ser och sedan vända tillbaka till det egna självet igen. Det är den här processen som beskrivs med hjälp av *mimesis* tre nivåer. Människan betraktas av Ricoeur som en reflektiv varelse som har möjlighet att reflektera över sig själv. Identiteten finns i tiden och är därmed föränderlig, men samtidigt finns också det i identiteten som är mer beständigt. För att beskriva detta förhållande använder sig Ricoeur av de båda latinska begreppen för identitet, *idem* och *ipse*. *Idem* står för det som är lika, medan *ipse* är ett uttryck för det existentiella självet. *Idem* och *ipse* kan också förstås med hjälp av Platons begrepp "det

⁶⁴ Ricoeur, Paul (1984): *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: The University of Chicago press.

⁶⁵ Rendtorff, Jacob Dahl (2000): *Paul Ricoeurs filosofi*. Köpenhamn: Hans Reitzels förlag.

samma” och ”det andra”. Ricoeur förstår identiteten som något som uppkommer just i spänningsfältet mellan *idem* och *ipse*.⁶⁶ Ytterligare ett sätt att uttrycka *idem* och *ipse* på är i termer av det som ligger fast och det som är föränderligt. Mellan dessa poler konstitueras våra själv i en dialektisk och ständigt pågående process. Våra identiteter är på det viset föränderliga.⁶⁷

Identitet är något som vi erhåller i kommunikation med andra genom mimesisprocessen. I vårt sökande är vi både mottagare och skapare. Vi tar emot den mening som redan finns omkring oss, till exempel i någons berättelse, och vi tolkar och skapar mening som leder till att vi förstår oss själva och vår relation till världen på ett vidgat sätt. Det här sker inom det som Ricoeur kallar för kommunikationsgemenskap vilken är en förutsättning för vår identitet. Ricoeur intresserar sig för etiken i kommunikationsgemenskapen och han resonerar kring den med hjälp av Aristoteles vänskapsbegrepp.⁶⁸ För Aristoteles är den högsta formen av vänskap den där man är vänner för vänskapens egen skull. Den som är vän för vänskapens egen skull vill den andre gott utan någon tanke på vad som kan vinnas med vänskapen därför att grunden för den här vänskapen är att man delar en idé om vad som är ett gott liv.⁶⁹ Ricoeur föreställer sig att etiken förmedlas genom berättelser, men inte i form av moraliska regler att efterleva utan i form av vad ett gott liv tillsammans med andra i en gemenskap kan innebära.⁷⁰ Den etiska dimensionen står i centrum när Ricoeur tecknar tre led för vänskap, genom vilka identiteten tolkas. Utgångspunkten är att människan är fri och vill ta ansvar, men för att göra det krävs självaktning och denna utvecklas i dialog med den andre. Också omsorgen om den andre, led två, bygger på dialog och ömsesidighet i relationen mellan självet och den andre. Det är självaktningen i första ledet som gör det möjligt att visa respekt och omsorg om den andre eftersom vänskap förutsätter att man är sin egen vän. Självaktning är att ha förmågan att visa omsorg men också förmågan att ta emot omsorg, att inse att självet blir ett eget själv, ett jag, tillsammans med andra. Det är inte möjligt att besitta självaktning med

⁶⁶ Ricoeur, Paul (1992): *Oneself As Another*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶⁷ Kristensson Ugglå, Bengt (1994): *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Symposion.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Aristoteles (2004): *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.

⁷⁰ Kristensson Ugglå, Bengt (1994): *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Symposion.

mindre än att akta andra som sig själv. Ömsesidighet leder till jämlikhet och det gör att vänskap kan sättas i relation till rättvisa.⁷¹

Datorspelande som exempel på fritidens estetik och mening

Den i inledningen nämnda studien om datorspelande bygger främst på intervjuer med spelande ungdomar, men också på besök på olika lan. Lan är egentligen en förkortning av Local Area Network, men också beteckningen på de tillställning där ungdomar träffas för att koppla samman sina datorer och spela datorspel, ofta flera dygn i sträck. För att tolka det som sägs i intervjuerna och de gjorda iakttagelserna på lanen har begreppet *Spiel* med den innebörd som Gadamer givit det varit centralt. Begreppen *mimesis* och *vänskap* så som Ricoeur använder dem är också viktiga i tolkningen av datorspelandets betydelse. Till sist har även det kulturstudieinspirerade begreppet *stil* använts för att förstå datorspelandets mening. Nedan följer en sammanfattande tolkning av den mening datorspelare ger uttryck för att datorspelande har för dem.⁷²

Datorspelare berättar att datorspelande innebär avkoppling för dem, att spelandet är ett sätt att distansera sig från vardagen och dess krav så som läxor, prov och förväntningar från omgivningen. Lek och spel är inte på allvar och det är just därför som människan leker och spelar. Datorspelandet beskrivs också som ett sätt att fördriva tiden på. Samtidigt finns ett allvar i lekandet och spelandet vilket innebär att den som leker och spelar måste bortse från verklighetens allvar för att istället leva sig in i spelets allvar. Spelarna påpekar just vikten av att alla spelare lever sig in i spelet, med andra ord tar spelet på allvar. Allvaret tar sig uttryck som att man gärna spelar med spelare som man känner sedan tidigare, som man vet behärskar spelet och som betecknas som pålitliga, det vill säga som tar det på allvar och inte fuskar eller förstör.

De regler som förekommer på lan, både de officiella och de mer inofficiella reglerna spelare emellan, är också ett uttryck för det allvar som finns i spelandet. En regel säger att alkohol eller andra droger inte är tillåtna. En annan regel att musik ska spelas på en sådan volym att spelandet inte störs. Reglerna har kommit till som ett stöd för spelarnas koncentrations- och inlevelseförmåga. Att reglerna finns och efterlevs lyfts av spelarna fram som både positivt och viktigt. Datorspel har stark dragningskraft på spe-

⁷¹ Ricoeur, Paul (1992): *Oneself As Another*. Chicago: University of Chicago Press.

⁷² För mer utförlig beskrivning av hur begreppen använts i tolkningen av data se: Falkner, Carin (2007): *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. Örebro: Örebro Studies in Education 19, Örebro universitet.

larna och en del i den är risken att bli utspelad. I actionspelen, där varje spelomgång är förhållandevis kort, är dragningskraften att nästa gång klara sig lite längre. I rollspelen ligger dragningskraften snarare i att ännu en liten stund vara kvar för att påverka handlingen och sin situation, annars gör någon annan det.

Speltimmarna flyger iväg utan att spelarna är riktigt medvetna om det. Spelandet beskrivs som oerhört positivt samtidigt som spelarna upplever att de fastnar framför datorn på bekostnad av annat som de gärna hade velat göra eller känner krav på att de borde hinna med. Makten finns på så sätt hos spelandet och att spela innebär samtidigt att själv bli spelad med.

Lek och spel tar plats och ofta behövs ett alldeles särskilt rum som är märkt för ändamålet. Att gå över tröskeln till detta rum markerar en både fysisk och mental gräns mellan leken och kraven utanför. Lanet fungerar som ett sådant rum. Vissa spelare känner ett motstånd mot att kliva över tröskeln till lanet. Det kan bero på att de är oroliga för att de inte behärskar spelen tillräckligt väl eller att de är rädda för att inte klara av att hantera tekniken så att de får igång sin dator för spel.

Att spela datorspel är ett sätt att framställa sig själv på. Den som är duktig på teknik eller behärskar ett spel väl erbjuder på lan möjligheten till en självframställan som någon som är skicklig. Den som däremot känner sig osäker på teknik och spelande kan skrämmas just av risken att framställan av deras själv ska bli som den som inte kan. En av de spelande tjejerna berättar att hon fick låna med sig sin pappas mycket fina dator till sitt första lan. Det väckte viss uppmärksamhet på lanet och hennes självframställan blev tjejen med den häftiga datorn.

Datorspelare menar att de dricker mindre alkohol än andra ungdomar, det vill säga att i datorspelares självframställan finns bilden av den nyktre spelaren. Spelandet upplevs som så meningsfullt att de väljer bort sammanhang med alkohol. En annan skillnad som nämns av spelarna är att de bryr sig mindre om mode och klädmärken än de som inte spelar datorspel. En av spelarna beskriver att spelandet gett hans liv mening och att han tack vare det valt att lämna ett liv som bråkmakare bakom sig. Det spelarna ger uttryck för är att de har nått en insikt som handlar om att de föredrar den gemenskap och den mening som spelandet är bärare av framför festande, moderiktighet och bråkande.

Att tolka handlar om att sätta sig själv på spel, det vill säga att öppna sig för nya erfarenheter och sätta dem i relation till tidigare uppfattningar och därigenom förstå sig själv och verkligheten på ett nytt sätt. Johan som är en av de intervjuade spelarna beskriver vad det innebär för honom att vara på lan:

När jag är på ett lan då är jag inte Johan längre, den personen existerar inte förrän jag går och köper mat på affären kanske och träffar någon klasskompis eller någonting, men det är knappt då heller utan då bara rusar man iväg för man vill liksom tillbaka till datorn för att se om filmen man laddat hem är färdig. Man skapar liksom ett eget jag, man skapar ett eget samhälle där inne, det är liksom total lycka.

Johans inlevelse i lanet är tydlig, han uttrycker det som att han inte ens existerar längre som Johan och han beskriver det som händer med honom som total lycka. Den förändring eller den insikt som det är frågan om här är det nya sätt som Johan förstår sig själv och sitt liv i relation till världen på. Det är i detta som bildningspotentialen finns. I Johans fall handlar det om att förstå sig själv som spelare och vara stolt över det. Att Johan står för att vara datorspelare framkommer när han berättar att han på grund av sitt spelande betraktas som nörd i sin klass, men trots det nöjt konstaterar:

Det är den jag är!

Att spela datorspel innebär att dela en datorspelandets gemenskap tillsammans med andra spelare. Svaret på varför ungdomar spelar datorspel och går på lan finns att söka i lockelsen i att umgås. Att uppfatta sig själv som spelare tycks ge tillit i relationen mellan spelare redan vid den inledande kontakten. Det skapar en god vilja i kommunikationen mellan spelarna. Spelare möts i spel över nätet och på olika lan, men träffas också på olika chatter. Att chatta är ett sätt för spelare att umgås på. Det pratas spel, men ännu mer om annat i livet.

Några av spelarna är även med och arrangerar lan. I ett samtal med dem lyfter de fram att alla människor oavsett bakgrund så som hudfärg eller politisk åskådning är välkomna på deras lan, men så kommer de på att vid ett tillfälle var det en kille som besökte deras lan som gav uttryck för nazistiska åsikter. En diskussion uppstår kring huruvida nazister är välkomna på deras lan eller inte. Innehållet i denna diskussion lyfter jag fram nedan som ett exempel på hur det är möjligt att med utgångspunkt i begreppen vänskap och gemenskap förstå datorspelandets mening.

Efter en stunds diskuterande kommer killarna fram till att nazister faktiskt är välkomna på deras lan, men under förutsättning att de inte ger uttryck för sina åsikter eftersom dessa är kränkande för andra och deras utgångspunkt är att alla människor har samma värde. Det förhållningssätt som killarna väljer till eventuella framtida landeltagare med nazistiska åsikter tolkar jag som en förmåga hos dem att med öppenhet och god vilja möta den andre. Grunden för en gemenskap är förmågan hos medlemmarna att bedöma en situation på ett rimligt sätt och att kunna sätta gemenskapens bästa före de egna intressena. För en vän rör det sig om att se ut-

ifrån den andres perspektiv, att se sig själv och situationen med den andres ögon. I exemplet med nazisten uppfattar jag killarnas ställningstagande som ett uttryck för denna förmåga. Trots att de själva förkastar nazistiska åsikter är de öppna för att det är möjligt att förstå den här personen som datorspelare. Det enklaste skulle vara att stänga ute nazisten, men då har killarna inte handlat på något annat sätt än vad nazisten gör. Istället väljer de att välkomna honom, men markerar att hans nazistiska åsikter inte är okey. Att de hälsar honom välkommen in i spelgemenskapen ser jag som att de har en känsla för vad som är bäst för gemenskapen i stort.

Datorspelares stil visar sig till exempel i hur spelarna och deras datorer ser ut, men den visar sig också i datorspelares beteende. Den mening som spelarna erhåller genom spelandet får till följd att de i stor utsträckning väljer bort alkohol, modehets och att vara ute på sta'n och stöka. Att inte använda alkohol och droger är också ett sätt att ta hänsyn till spelandet och dess gemenskap, liksom att inte spela musik på hög volym eller på annat sätt störa. I datorspelandets mening ligger också att dela med sig av sina kunskaper, men också av sina saker, samtidigt som man respekterar andra spelares ägodelar. Detta att visa spelandet respekt, att hjälpa varandra med datorteknik och spelande, att dela med sig av sina saker och att inte stjäla från varandra är centralt i datorspelares beteende. Meningen med att vara datorspelare är att vara vän med andra spelare, att välkomna alla, oavsett etnicitet, kön eller politisk uppfattning i datorspelandets gemenskap. I detta ryms en uppfattning om alla människors lika värde.

Avslutning

Vad fritid är kan definieras på olika sätt. Aristoteles uppfattning att fritiden är något som ska användas på ett självutvecklande sätt lever i högsta grad kvar. Hans sätt att se på fritiden kan tolkas som att den ska vara bildande. Bildning så som Gadamer uppfattar den innebär att vi som individer, genom de erfarenheter vi gör, ständigt tolkar om vår förståelse av oss själva och vårt sätt att uppfatta världen. Den här processen beskrivs av Gadamer med hjälp av leken. För Ricoeur står *mimesis* och vad som händer med oss när vi lever oss in i en text i fokus. Genom berättelsen förstår vi oss själva, vårt liv och dess relation till den historiska tiden på ett nytt sätt. Det förändrar vårt sätt att se på oss själva i världen och därmed också vårt sätt att handla.⁷³ Detta att ständigt söka och omskapa sin identitet rör sig om en strävan att skapa mening i sitt liv. Den förändrade förståelsen av oss själva går genom den andre, det vill säga genom att se på sig själv så

⁷³ Ricoeur, Paul (1984): *Time and Narrative*. Volume 1. Chicago: The University of Chicago press.

som andra ser en och sedan vända tillbaka till det egna självet igen.⁷⁴ Moderniteten har förändrat barns och ungas uppväxtvillkor och förutsättningar för identitetsskapande. Att skapa identitet och mening vilar tungt på individen. Fritiden har blivit en central arena för identitetsskapande, men fritidssysselsättningar är inte värdeneutrala utan vissa aktiviteter anses mer rätt än andra att ägna sig åt. Det finkulturella står oftast högre i kurs än det populärkulturella, och nya populärkulturella fenomen möts ofta av skepsis. Ett exempel är datorspelande kring vilket det under flera år pågått en moralisk panik. Medierna driver på den här paniken medan forskningen främst konstaterar positiva effekter av datorspelande.

Det är intressant att de tidigare nämnda lärarna på fritidsledarutbildningen pekar ut just datorspelande som ett exempel på en fritidsaktivitet som inte är meningsfull. Men den som hänger sig åt datorspelande producerar just mening, mening i form av en utvidgad förståelse av det egna självet och världen omkring. Den kanske mest betydelsefulla meningen som lyfts fram av datorspelare själva är gemenskapen och vänskapen med andra spelare. Precis som Ricoeur påpekar är det i mötet med den andre som möjligheten att se sig själv och världen med nya ögon ligger. I detta finns förstås en stark lockelse, något som Gadamer beskriver.

Datorspelande får spelare att fundera över vem de är och hur de vill vara. Värderingar som lyfts fram som viktiga av spelare är att alla är välkomna att delta i spelet, att spelare delar med sig av kunskaper och saker, att de respekterar varandras spelande genom att inte störa det och att de inte stjäl från varandra. Processen där dessa värderingar växer fram kan liknas vid ett värdegrundsarbete.

Bildning i en hermeneutisk mening är att komma till insikt om vem jag vill vara och hur jag vill leva, men på ett sätt som uppfattas som rimligt av andra i den gemenskap där jag ingår. Bildning är att kunna se sig själv och situationen man befinner sig i så som någon annan ser den, att kunna bedöma en situation på ett rimligt sätt och ha förmåga att bortse från de egna intressen till förmån för det som gynnar gemenskapens bästa. Bildning är med andra ord den process som utvecklar oss som människor och som medborgare. Att dela en gemenskap, till exempel datorspelandets, och få tillfälle att utveckla förmågan att vara en vän skulle på så vis kunna sägas vara gynnsamt även för den större gemenskapen – vårt samhälle.

Ur ett hermeneutiskt bildningsperspektiv är det inte möjligt att peka ut vissa namngivna fritidsaktiviteter som bildande och andra som motsatsen. Villkor för en meningsfull och bildande fritid är att själv få välja sina fritidsaktiviteter och att dessa inte har något utifrån bestämt mål utan utförs

⁷⁴ Ricoeur, Paul (1992): *Oneself As Another*. Chicago: University of Chicago Press.

för sin egen skull. Att en aktivitet upplevs som meningsfull av den som utövar den är en förutsättning för bildning.

Internationell folkhögskoleforskning – en bibliografisk utblick

Henrik Nordvall

Denna artikel syftar till att synliggöra en relativt omfattande internationell forskning om de nordiska folkhögskolorna och dess spridning världen över. Tanken är att ge en bibliografisk överblick av en litteratur som sällan uppmärksammas i svensk forskning om folkhögskolan. Svenska studier av folkhögskolan präglas ofta av få, om ens några, referenser till den internationella folkhögskoleforskningen.¹

Den bibliografiska utblick som redovisas nedan har vuxit fram efter en studie av folkhögskoletankens internationella utbredning.² Min förhoppning är att bibliografin dels ska kunna utgöra en resurs som underlättar integreringen av perspektiv och resultat från internationell folkhögskoleforskning i ett svenskt forskningssammanhang. Dels tänker jag mig att inventeringen av litteratur indirekt också bidrar till att peka på möjliga arenor för internationell publicering när det gäller svensk forskning om folkhögskolan.³ Få svenska forskare har nämligen publicerat arbeten om

¹ I vissa studier saknas helt koppling till internationell litteratur/forskning om folkhögskolor (se t ex Landström 2004 och Paldanius 2007). I andra studier (se t ex Sundgren 1986 och Berndtsson 2000) är det framförallt Paulston (1980) som får representera den internationella litteraturen. Ett undantag är Svanberg Hård (1992) som i sin studie av informellt lärande i folkhögskolemiljö tydligt anknyter till internationell forskning om vuxnas lärande och "residential education". Även Runesdotter (2010, s. 18-19) gör en uttrycklig koppling till internationell folkhögskoleforskning när hon beskriver folkhögskolan ur ett utifrån perspektiv.

² Nordvall, 2009.

³ Av bibliografin framgår att ett flertal alltså existerande internationella akademiska tidskrifter publicerat artiklar med tydlig anknytning till den nordiska folkhögskolan, exempelvis: *Adult Education Quarterly*; *Australian Journal of Adult Learning*; *British Journal of Educational Studies*; *Comparative Education*; *Comparative Education Review*; *Educational Foundations*; *Educational History Journal*; *History of Education Quarterly*; *History of Education*; *International Education Journal*; *International Journal of Disability, Development and Education*; *International Journal of Lifelong Education*; *International Journal of Special Education*; *Journal of American Folklore*; *Journal of Research in Rural Education*; *Journal of School Leadership*; *Journal of World Education*; *Labor Studies Journal*; *Lifelong Learning in Europe*; *New Zealand journal of adult learning*; *Paedagogica Historica*; *International Journal of the History of Education*; *Prospects: Quarterly Review of Education*; *Studies in the Education of Adults*; *Teachers College Record*, *The Educational Forum*, *Theory and Research in Social Education*.

folkhögskolan på engelska – och på så vis tillgängliggjort forskningen för en internationell publik.⁴

Förutom den inomvetenskapliga relevansen finns det andra skäl att sammanställa en bibliografi över internationell litteratur om folkhögskolan. När det gäller högre utbildning med inriktning på folkbildning och folkhögskola – exempelvis folkhögskolläraryrket – vet jag genom kollegor och egna erfarenheter att det ofta saknas internationellt orienterade texter på kurslitteraturlistorna. En bibliografisk översikt kan förhoppningsvis vara ett hjälpmedel vid kursplanering och internationaliseringsarbete i sådana sammanhang. Även ute på folkhögskolorna pågår ett omfattande internationaliseringsarbete, något som uppmärksammats av bl. a. Inger Landström⁵ och Kerstin Mustel⁶, vilket tyder på ett utbrett intresse för folkhögskolans internationella sammanhang. Ett annat uttryck för ett ökat intresse för folkhögskolans internationella sammanhang kan ses i Folkbildningsrådets relativt nybildade enhet FOLAC: *Folkbildning - Learning for Active Citizenship* vars syfte är att bevaka folkhögskolornas intresse i nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv.⁷

Viljan att relatera folkhögskolan till ett internationellt sammanhang är emellertid inget nytt. Det har gjorts flera försök att placera den svenska folkhögskolan i en internationell kontext. I betydande utsträckning har detta gjorts av och genom lärare och folkbildare på Vuxenbildarcentrum vid Linköpings universitet. Härigenom har en utgivning skett av översatta internationella författare i folkhögskolefrågor.⁸ Hans Burgmans arbete *Folkhögskolan mot vidare horisonter*⁹ är ett annat exempel. Dessa försök till internationell kontextualisering har emellertid (hittills) gett tämligt begränsat avtryck på den samtida svenska forskningen om folkhögskolan.¹⁰

⁴ Några exempel på svenska forskare som publicerat arbeten på engelska om folkhögskolan är Arvidson & Gustavsson (1994) och Bron (1992) samt Osman (1999) som delvis bygger på fältarbete i svensk folkhögskolemiljö. Andersén (2010) är ett ytterligare exempel, som inte inkluderas i bibliografen eftersom den systematiska sökningen enbart omfattat litteratur t o m 2009.

⁵ Landström, 2008.

⁶ Mustel, 2006.

⁷ Se FOLACs hemsida www.folac.se.

⁸ Se t ex Borish, 1996; Horton, 1994; Maliszewski, 2008.

⁹ Burgman, 1987.

¹⁰ Ett ytterligare exempel på internationell kontextualisering görs av Tøsse (2009) som delvis berör folkhögskolan, men huvudsakligen söker inringa ett generellt/universellt folkbildningsfenomen.

Det har i olika sammanhang hävdats att det på grund av översättningsproblematik och/eller den svenska folkbildningens speciella institutionella villkor varit svårt att skriva om svensk folkbildning på engelska.¹¹ I ljuset av den bibliografiska utblicken nedan framstår det emellertid som att studier av folkhögskolan skulle passa mycket väl in i ett internationellt sammanhang. Få svenska bidrag återfinns dock i den förhållandevis omfattande internationella – eller snarare anglosaxiska – litteraturen om ”folk high schools” och ”folk schools”. Danska folkbildningsforskare har varit mer framgångsrika på att publicera sig på området. Påfallande är dessutom att den existerande litteraturen till en betydande del är författad av forskare hemmahöriga i andra delar av världen än Norden. I Nordamerika har exempelvis ett flertal doktorsavhandlingar på området skrivits, där den nordiska folkhögskoletanken och dess betydelse som inspirationskälla uppmärksammas.

Sammanfattningsvis finns alltså en tämligen omfattande internationell litteratur rörande folkhögskolor och folkhögskoletanken, till vilken svensk forskning på området rimligen skulle kunna lämna ett betydande bidrag.

Nedan följer en beskrivning av de principer som väglett den litteratursökning som ligger till grund för bibliografin. För att ge en bild av förtecknade publikationers fördelning över tid, samt för att ge en vy över den publiceringsarena på vilken de återfunnits, görs avslutningsvis även en kvantitativ beskrivning av publikationerna.

Tillvägagångssätt: avgränsningar och urval

En central avgränsning för denna bibliografi är att den enbart inkluderar litteratur på engelska, vilket begränsar dess internationella anspråk. Därtill bör det sägas att sammanställningen av litteratur bygger på sökningar genom ett antal etablerade akademiska databaser¹² och bibliotekskataloger¹³ som varit tillgängliga via Internet. Det material jag sökt är först och främst doktorsavhandlingar, mastersavhandlingar och artiklar i akademiska tid-

¹¹ Se t. ex. Sundgren, 2002, s 6.

¹² Databaserna i fråga är: JStor, CSA Sociological Abstracts, ISI Arts & Humanities Citation Index; ISI Science Citation Index; ISI Social Sciences Citation Index; CSA Education Resources Information Center (ERIC); ERIC International. Därutöver har jag förtecknat relevanta artiklar i Journal of World Education, utgiven av Association for World Education (där den danske folkbildningsforskaren Ove Korsgaard varit mångårig ordförande).

¹³ Dessa bibliotekskataloger är Library of Congress (USA), Det Kongelige Bibliotek (Danmark), Libris (Sverige), National Library of Australia (Australien), AMICUS (Kanada) och British Library's integrated catalogue (Storbritannien). Därtill har jag använt mig av den världsomfattande litteraturdatabasen www.worldcat.org.

skrifter. De presenterade artiklarna utgörs av både traditionella vetenskapliga artiklar (granskade med peer review-förfarande) och essäer samt publikationer som kan beskrivas som ett mellanting häremellan. Recensioner och "editorials" har inte inkluderats. Därtill har jag sökt och förtecknat akademiskt intressanta böcker (monografier/antologier/rapporter) publicerade efter 1970. Denna avgränsning i tid (som ej gjorts när det gäller avhandlingar och artiklar) är dels gjord av praktiska skäl – omfånget skulle bli för stort, dels eftersom den tidigare litteraturen framgår av en äldre översikt gjord av Paulston¹⁴. Avslutningsvis särredovisas ett antal bibliografier som behandlar internationell litteratur om folkhögskolan.

Vid litteratursökningen har jag använt mig av sökorden "folk high school(s)" och "folk school(s)".¹⁵ Dessa benämningar på folkhögskolor/vuxenutbildningsinstitutioner med den nordiska folkhögskolan som förebild, har jag bedömt som de vanligaste – men inte de enda möjliga. "People's colleges" och "Folk Development Colleges" är t ex andra benämningar; dock tenderar litteratur som använder denna terminologi att vara sökbar även med de begrepp jag avgränsat mig till. Att använda begrepp som "Residential adult education" [internatsförlagd vuxenutbildning] eller "Residential colleges" hade varit en annan möjlig ingång som skulle kunna fånga studier av folkhögskolelika institutioner. Jag har emellertid haft för avsikt att begränsa mig till studier av just den nordiska folkhögskolan eller institutioner som explicit anknyter till de nordiska folkhögskolorna; en avgränsning som valda sökord varit mer passande för.

Urvalet har skett på basis av de uppgifter som framkommit i valda databaser. När det gäller artiklar omfattas vanligen abstract, ibland även fulltext, vilket underlättat bedömningen. I bibliotekskataloger är uppgifterna vanligen mer knapphändiga (i regel inkluderas endast rubrik och eventuella nyckelord). Jag har sorterat bort publikationer där kopplingen till folkhögskolan framstår som vag och/eller begränsad. I och med att detta gjorts utifrån begränsat underlag finns såldes risken att publikationer som vid närmare granskning skulle bedömas som relevanta att förteckna fallit bort, vilket läsaren bör vara medveten om.

En ytterligare begränsning med bibliografin är att den inte omfattar enskilda antologibidrag. I de bibliotekskataloger och databaser jag använt mig av har dessa inte funnits förtecknade på ett konsekvent sätt. I stället för att ge en alltför inkonsekvent selektiv bild av denna litteratur har jag valt att inte alls presentera den i bibliografin. Nämnas bör dock att det

¹⁴ Paulston, 1974.

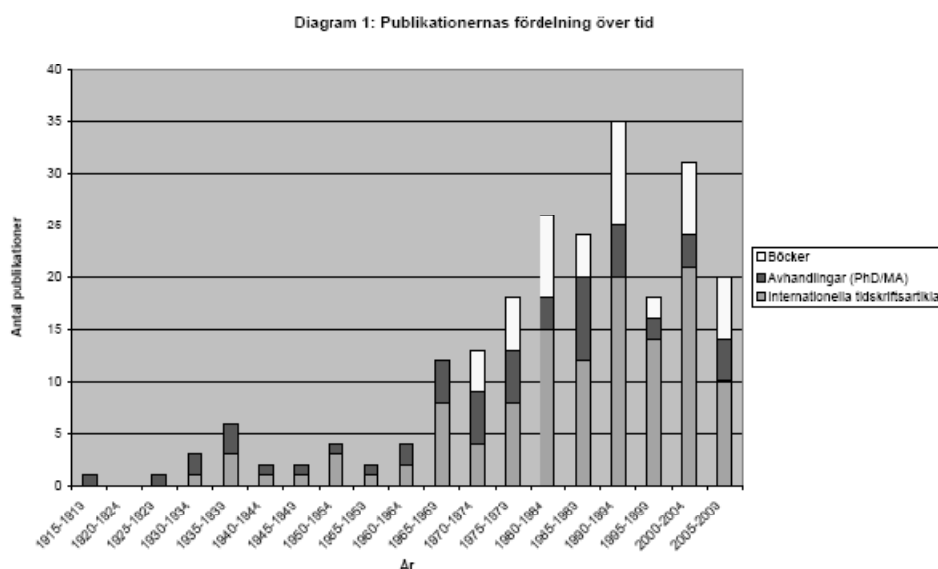
¹⁵ Det vill säga att jag sökt på benämningarna både i singularis och i pluralis, eftersom utfallet visat sig variera däremellan vid sökning.

finns ett flertal enskilda antologibidrag av intresse¹⁶. Det finns alltså skäl att på sikt försöka inkludera även dessa publikationer i en bibliografi över internationell folkhögskoleforskning.

En annan typ av publikation som inte tas upp är konferensbidrag. Detta dels för att konferensbidrag kan vara svåra att uppbringa, dels för att det varit svårt att bedöma dess karaktär utifrån uppgifter vid sökningar (om det är ett arbetsmaterial, en rapport skriven av praktiker, en färdig vetenskaplig studie etc.). Inte heller texter som har karaktären av arkivmaterial har inkluderats, t ex opublicerade rapporter (med undantag av avhandlingar) och utredningar. Dessutom har jag exkluderat myndighetstexter och informationsmaterial utan utpekad författare.

En kvantitativ beskrivning av publikationerna

I bibliografin förtecknas totalt 233 publikationer. Den första påträffade studien är från 1916 och den senast inkluderade är från 2009. Över tid fördelar sig publikationerna enligt följande (se diagram 1).



Av bilden ovan framgår att den förtecknade litteraturen framförallt har publicerats under 1980-, 1990- och 2000-talet. Fördelningen skall inte tolkas som en direkt avspeglning av den forskning som bedrivits på området, utan främst ses som en karaktäristik av bibliografin (som t ex inte omfattar böcker publicerade före 1970). Trots bibliografins begränsningar kan man

¹⁶ Exempelvis Arvidson & Gustavsson, 1994; Bron, 1992; Bagley & Rust, 2009.

dra slutsatsen att akademiska arbeten som behandlar den nordiska folkhögskolan, och av denna skolform inspirerade institutioner, publicerats relativt kontinuerligt de senaste decennierna. Exempelvis återfinns under 1990-talet och 2000-talet i genomsnitt mellan tre och fyra internationella akademiska artiklar per år.

Den tidskrift som publicerat flesta av de arbeten som förtecknats i bibliografin är *Convergence*¹⁷ där totalt 8 artiklar återfinns. Denna tidskrift, som utges av International Council for Adult Education (ICAE), indexeras i flera akademiska sökmotorer, men är inte enbart inomvetenskapligt inriktad utan vänder sig även till praktiker. Den vetenskapliga tidskrift med peer review-förfarande¹⁸ som publicerat flest av artiklarna i bibliografin (och som alltså existerar) är *International Review of Education*¹⁹ som publicerat 6 arbeten som berör folkhögskolan/folkhögskoletanken. Tre av dessa är emellertid publicerade på 1960-talet, en redan på 1930-talet, samt två på 2000-talet. Därefter följer två tidskrifter med vardera fyra artiklar som berör folkhögskolan: *International Journal of Lifelong Education*²⁰ (tre från 90-talet, en från 00-talet) och *Scandinavian Journal of Educational Research*²¹ (en från 80-talet, två från 90-talet och en från 00-talet).

Förutom de tidskrifter som är sökbara i etablerade akademiska artikel-databaser har jag av pragmatiska skäl även inkluderat tidskriften *Journal of World Education* i min sökning, där en relativt omfattande publicering skett av akademiskt präglade artiklar med anknytning till folkhögskolan (totalt 8 arbeten i bibliografin). Tidskriften, i vars redaktion bland annat den danske folkbildningsforskaren Ove Korsgaard spelat en central roll, utges av föreningen Association for World Education (AWE) som består av både praktiker och forskare.

Vad övrigt gäller för artiklarnas publicering är att de huvudsakligen är spridda mellan olika tidskrifter med humanistisk, utbildningsvetenskaplig eller samhällsvetenskaplig inriktning. Enstaka publikationer återfinns även i medicinska tidskrifter där folkhögskolans betydelse för äldre och funktionshindrade tas upp.

När det gäller avhandlingar som lokaliserats är merparten framlagda vid amerikanska universitet. De mest framträdande universiteten är Columbia University – där fyra doktorsavhandlingar är framlagda (1916, 1952, 1990

¹⁷ Se <http://www.icae.org.uy/eng/pub.html> [besökt 2009-11-16].

¹⁸ Det vill säga tidskrifter där artiklar utsätts för dubbelblind granskning av sakkunniga innan de publiceras.

¹⁹ Se <http://www.springerlink.com/content/102914/> [besökt 2009-11-16].

²⁰ Se <http://www.tandf.co.uk/journals/tf/02601370.html> [besökt 2009-11-16].

²¹ Se <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/00313831.asp> [besökt 2009-11-16].

och 1991), Indiana University – med tre doktorsavhandlingar (1968, 1970 och 1987) samt State University of New York där två doktorsavhandlingar (1979 och 1987) och en mastersavhandling (1982) är framlagda. Med tanke på avhandlingars spridning över tid vid respektive universitet är det svårt att på basis av detta hävda att något universitet utmärker sig som särskilt centralt lärosäte just när det gäller folkhögskoleforskning. Den sammantagna bilden utifrån bibliografin är att enstaka avhandlingar lagts fram vid olika universitet, huvudsakligen i USA, och att detta skett kontinuerligt under lång tid (mellan 1916 och 2007). Vad som ytterligare bör nämnas är att 7 av totalt 28 funna doktorsavhandlingar handlar om Highlander Folk School, den av dansk folkhögskola inspirerade utbildningsinstitutionen som blev central för den amerikanska medborgarrättsrörelsen. Den amerikanska dominansen skulle alltså kunna förstås mot bakgrund av förekomsten av institutioner inspirerade av den nordiska folkhögskolemodellen i Nordamerika. Förutom Highlander, som grundades av aktivisten Miles Horton på 1930-talet och alltså finns kvar, etablerades flera (numera avvecklade) folkhögskolor i kölvattnet av nordiska emigranternas ankomst i slutet 1800-talet.²²

Märk väl att denna bild av folkhögskoleavhandlingarnas spridning mellan lärosäten och fördelning begränsas av bibliografins sökval. I många länder publiceras inte doktorsavhandlingar – i än mindre utsträckning publiceras mastersavhandlingar – vilket gör att sökbarheten kan variera stort från land till land. Det kan således finnas fler relevanta avhandlingar skrivna på engelska än de som redovisas.

*

De ovan redovisade kvantitativa uppgifterna om bibliografins innehåll ger givetvis bara en begränsad bild av litteraturens karaktär. En mer kommenterad och kvalitativt präglad bibliografisk översikt beträffande den internationella folkhögskoleforskningen vore önskvärd. Förhoppningsvis kan denna bibliografiska utblick få karaktären av en förstudie, eller försmak, som understryker behovet av en mer systematisk genomgång av den internationella litteraturen, dess relevans för svensk forskning om folkhögskola och möjligheten för svenska forskare att lämna vetenskapliga bidrag.

²² Se Nordvall, 2009.

Referenser

- Andersén, A. (2010). Social Representations and Social Identity in Swedish Folk High Schools: an application of Duveen and Lloyd. *Papers on Social Representations*. 19, s. 10.1-10.4
- Arvidson, L. & Gustavsson, B. (1994), Folk High Schools. I Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Red) *The International Encyclopedia of Education*, s 2324-2327, Oxford: Pergamon.
- Bagley, S.S. & Rust, D. (2009) Community-Based Folk High Schools in Norway, Sweden, and Denmark. I Raby, Rosalind Latiner & Valeau, Edward J. (red) *Community College Models: Globalization and Higher Education Reform*, s 279-298.
- Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olika bildningsprojekt*. Diss. Linköping : Univ.
- Borish, S. M. (1996). *Med öppna ögon: möte med dansk folkhögskola*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum, Univ.
- Bron, A. (1992) Residential Adult Education: History, Concepts and Evaluation. I Field, J. & Normie, G. (red) (1992) *Residential Adult Education: Trends and Prospects*, s 3-20. Coventry: Department of Continuing Education, University of Warwick.
- Burgman, H. (1987). *Folkhögskolan mot vidare horisonter: [fredsarbete och internationalisering i rörelsefolkhögskolan]*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Univ.
- Horton, M. (1994). *Den långa striden: en självbiografi*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum, Univ.
- Landström, I. (2004). *Mellan samtid och tradition: folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2004
- Landström, I. (2008). *Med det globala i sikte [Elektronisk resurs] : nordisk folkhögskola och internationalisering : projektrapport*. Stockholm: Folkbildningsrådet
- Maliszewski, T. (2008). *Den svenska folkhögskolan: en betraktelse från andra sidan Östersjön*. Linköping: Vuxenutbildarcentrum, Univ.
- Mustel, K. (2006) *Kartläggning och analys av folkbildningens internationella kontaktnät*. Folkbildningsrådet: Stockholm.
- Nordvall, H. (2009) "Folkhögskola på export?" I Bernt Gustavsson, Gunnel Andersdotter & Lena Sjöman (red) *Folkhögskolans praktiker i förändring*, s. 245-273. Lund: Studentlitteratur.
- Osman, A. (1999). *The "strangers" among us: the social construction of identity in adult education*. Diss. Linköping : Univ.
- Paldanius, S. (2007). *En folkhögskolemässig anda i förändring [Elektronisk resurs] : en studie av folkhögskoleanda och mässighet i folkhögskolans praktik*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

- Paulston, R. G. (1974). *Folk schools in social change: a partisan guide to the international literature*. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh, University Center for International Studies
- Paulston, R. G. (red.) (1980). *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements*. Pittsburgh, Pa: The Center
- Runesdotter, C.(2010). *I otakt med tiden?: folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Sundgren, G. (1986). *Folkhögskolepedagogik mellan myndighet och medborgare: en studie av ett forsknings- och utvecklingsarbete på fem folkhögskolor 1975-1978*. Diss. Stockholm : Univ.
- Sundgren, G. (2002) Tema: Folkbildning och folkbildningsforskning. *Utbildning & Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik 11(2):5-14.
- Svanberg Hård, H. (1992). *Informellt lärande: en studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö*. Diss. Linköping : Univ.
- Tøsse, S. (2009). *Folkbildning som universellt fenomen: om betydelser och motsvarigheter i historiskt och internationellt perspektiv*. Linköping: [Mimer, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.

Bibliografi

Doktorsavhandlingar

- Andreasen, P. J. (1936). *Grundtvig as an educator, with special reference to the folk high school movement*. Thesis (Ph.D.) New York University, School of Education.
- Anderson, Gordon E. (1987). *A comparative case study reviewing the changes in worldmindedness and other attitudes of exchange students from Jamestown community college and Sodra Vatterbygdens folkhögskola*. Diss. Buffalo : State Univ. of New York.
- Brown, K. M. (2001). *Analysis of the implementation of the Grundtvigian folk highschool ideal within three provincial Grundtvigian Finlandssvensk folk highschools in pre-independence Finland: 1889-1919*. Thesis (Ph. D.) Loyola University of Chicago.
- Canfield, A. T. (1979). *Folk high schools of Denmark and Sweden: Their development and their present status*. Thesis (Ph. D.) State University of New York at Buffalo.
- Cantwell, V. F. (1991). *A study of adult high schools in the state of New Jersey*. Thesis (Ed.D.)--Teachers College, Columbia University.
- Culbertson, A. E. (1987). *Music and dance at the John C. Campbell Folk School in Brasstown, North Carolina, 1925-1985*. Thesis (D. Mus. Ed.) Indiana University.
- Davis, D. C. (1970). *The Danish folk highschool An experiment in humanistic education*. [San Diego, CA]: United States International University.
- Day, D. T. (1994). *In the world of my ancestors: The Olive Dame Campbell Collection of Appalachian folksong, 1908-1916*. Thesis (Ph. D.) University of Pennsylvania.
- Duncan, J. (2005). *Historical study of the Highlander Method: Honing leadership for social justice*. Thesis (Ed.D.) East Tennessee State University.

- Durham, F. D. (1993). *Opposition in process: The press, Highlander Folk School, and radical social change, 1932-1961*. Thesis (Ph. D.) University of Wisconsin, Madison.
- Franson, J. D. (1977). *Citizenship education in the South Carolina Sea Islands, 1954-1966*. Thesis (Ph. D.) George Peabody College for Teachers.
- Glen, J. M. (1987). *On the cutting edge: A history of the Highlander Folk School, 1932-1962*. Thesis (Ph. D.) Vanderbilt University.
- Hegland, M. (1916). *The Danish people's high school, including a general account of the educational system of Denmark*. Thesis (Ph.D.) Columbia University.
- Horton, A. I. (1971). *The Highlander Folk School A history of the development of its major programs related to social movements in the South, 1932-1961*. Thesis (Ph. D.) University of Chicago.
- Houston, G. (1971). *The origins, development and significance of Atterdag College: A Danish Folk High School in America*. Thesis (Ph. D.) University of California, Los Angeles.
- Jorgensen, S. (1945). *Danish folk high school: With emphasis upon the "living word", folk song, and gymnastics*. Thesis (Ph. D.) Ohio State University.
- Kaltoft, G. (1990). *Music and emancipatory learning in three community education programs*. Thesis (Ed.D.) Teachers College, Columbia University.
- Kerst, C. H. (1989). *Enlightenment, fellowship, and celebration at the Danebod Folk meeting: Danish-American Grundtvigian cultural expression in the spirit of the old folk school*. George Washington University: Washington D.C.
- Larson, D. G. (1970). *A comparison of the spread of the folk high school idea in Denmark, Finland, Norway, Sweden and the United States*. [Bloomington]: Indiana University.
- Leskinen, H. (1968). *A critical appraisal of selected Finnish folk high schools*. Thesis (Ph. D.) Indiana University.

- Loken, G. (1968). *A study of the government of the folk high schools of Norway*. Thesis (Ph.D.) University of Alberta.
- Longo, N. V. (2006). *Reaching beyond the schools: The role of community in civic education*. [Minneapolis, Minn.]: University of Minnesota.
- Oldendorf, S. B. (1987). *Highlander folk school and the South Carolina Sea Island citizenship schools: Implications for the social studies (civil rights)*. Dissertation Abstracts International. 48-04Thesis (Educat.D.) University of Kentucky.
- Osman, A. (1999). *The "strangers" among us: The social construction of identity in adult education*. Linköping studies in education and psychology, 61. Linköping: Univ.
- Ostergren, D. L. (1952). *The folk high schools of Sweden*. Doctor's thesis. New York: Columbia University.
- Petty, A. W. (1979). *Dramatic activities and workers' education at Highlander Folk School, 1932-1942*. Thesis (Ph. D.) Bowling Green State University.
- Schneider, S. (2007). *Organic classrooms: Rhetorical education at the Highlander Folk School, 1932--1961*. Dissertation Abstracts International. 68-05Thesis (Ph.D.)The Pennsylvania State University.
- Takemoto, P. A. (1987). *The Clearing: The growth and survival of an American adult education institution in the Danish folk school tradition*. Thesis (Ed. D.) Northern Illinois University.

Avhandlingar/upsatser för mastersexamen

- Anderson, A. K. (2007). *North House Folk School: Social interaction[re] visited through craft*. Thesis (M. Arch.) University of Minnesota. Major: Architecture.
- Bender, A. M. (1928). *The influence of the Danish folk high schools on Danish recreation with possible suggestions for North Dakota*. Thesis (M.S.) North Dakota Agricultural College.

- Billesbach, A. E. (1982). *The Danish Folk High School: Its history and its transplantation to the United States, a thesis*. Thesis (M.A.) State University of New York College at Oneonta. Cooperstown Graduate Program.
- Cohn, J. A. (1991). *The Maynard School: A school for life*. Thesis (M. Arch.) University of Washington.
- Davis, L. (1987). *Traditions in citizenship*. Thesis (M.A.) University of California, Santa Cruz.
- Heath, F. D. (1936). *Folk high schools of Denmark*. Lennoxville: Bishop's University.
- Henderson, J. E. (1976). *The folk high school: A historical-descriptive analysis of the folk high school movement throughout the world with particular emphasis on the folk high school movement in Norway with implications for Canada*. Thesis (M. Ed.) Western Washington State College.
- Herdman, C. N. (2004). *The effectiveness of cultural programs in grass roots social change at Highlander Folk School and Research and Education Center*. Thesis (M.A.) Western Carolina University.
- Hobbs, J. (1973). *Politics of repression; The prosecution of the Highlander Folk School, 1957-1959*. M.A. thesis, Vanderbilt University.
- Kavalier, H. (1960). *The Danish folk high schools*. Thesis (M.S.) Central Connecticut State University.
- Lord, R. D. (1975). *Ideology and practice: The Danish folk high schools*. Thesis (M.A.) Boston University.
- MacDonald, M. (1965) *Folk schools for Nova Scotia Part of an educational report to solve the economic and social problems of Nova Scotia*. Antigonish, N.S.: St. Francis Xavier University.
- McNulty, J. W. (1996). *Educating for freedom: The Highlander Folk School in the Civil Rights Movement, 1954 to 1964*. Thesis (M.A.) Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Meridith, C. E. (1943). *The status of certain folk schools in the United States*. Thesis (M.E.) Oregon, Dept. Education.

- Morton, R. A. (1934). *The religious significance of an American folk school*. Thesis (M.A.) University of Chicago, Divinity School.
- O'Keefe, L. K. (1986). *Growth is the reason for being: An experiment in education at the John C. Campbell Folk School*. Thesis (M.A.) University of North Carolina at Chapel Hill.
- Olsen, K. H. (2003). *The death of voluntary, belief-based organizations: The demise of Danish-American folk school organizations*. Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Price, M. E. (1980). *The Highlander Folk School during its labor era, 1932-1953*. Thesis (M.A.) University of Georgia.
- Pyles, A. T. (1958). *A survey of the folk high school*. A field study in lieu of a Thesis (M.S.) Chadron State College.
- Segerstrom, D. I. (1936). *The Danish folk high school*. Thesis (M.A.) Boston University.
- Spencer, L. (1982). *The Folk school: Education for social change*. Thesis (M.S. Ed.) Bank Street College of Education, New York.
- Terrell, F. M. (1969). *An historical and contemporary study of the John C. Campbell Folk School, Brasstown, North Carolina*. Thesis (M.S.) University of Tennessee.
- Thomas, H. G. (1964). *A history of the Highlander Folk School, 1932-1941*. Nashville: Thomas].
- Thomson, M. U. (1930). *Origin and development of the Danish folk high school with some implications for American education*. Thesis (M.A.) University of Southern California.

Internationella tidskriftsartiklar

- Adams, F. C. (1972). Highlander Folk School: Getting information, going back and teaching it. *Harvard Educational Review* 42 (4):497-520.
- Aegidius, Karl (2003). Grundtvig and His Ideas. Fundamental Ideas and Teaching Methods / Principles in the Folk High School Adult Education in Denmark. *Journal of World Education* 33(2):3-8.

- Aggergaard, S. (2006). Sport as social formation and specialist education: Discursive and ritualistic aspects of physical education. *Sport, Education and Society* 11(4): 353-367.
- Algeo, Katie(2003). Locals on Local Color: Imagining Identity in Appalachia. *Southern Cultures* 9(4):27-54.
- Altenbaugh, Richard J.; Paulston, Rolland G. (1978). Work People's College: A Finnish Folk High School in the American Labor College Movement. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 18 (2): 237 – 256.
- Austin, A. (1986). Racial Integration: A Highlander Learning Experience. *Adult Literacy and Basic Education* 10 (2): 73-79.
- Baker, C., Johnson, G. S., Williams, L., Perkins, D. G., & Rainey, S. A. (2008). The Highlander research and education center: Utilizing social change-based models for public policy. *Race, Gender & Class: An interdisciplinary and multicultural journal* 15 (3-4): 308-335.
- Benjamin, Harold (1935). Education and National Recovery in Denmark. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 182 (Education for Social Control): 173-180
- Bonde, H. (2000). Gymnastics as a masculinity rite: Ollerup danish gymnastics between the wars. *European Sports History Review* 2: 140-159.
- Borenstein, Peter; Währborg, Peter; Linell, Stina; Hedberg, Eva; Asking, Marianne; Ahlsén, Elisabeth (1987). Education in 'folk high school' for younger aphasic people. *Aphasiology* 1(3):263 – 266.
- Borish, S. (1998). N. F. S. Grundtvig as Charismatic Prophet: An Analysis of His Life and Work in the Light of Revitalization-Movement Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (3): 237-56.
- Bron-Wojciechowska, Agnieszka (1977). Folk High Schools in Poland. *Convergence* 10 (3):49-54.

- Brose, David A. (1991). Cultural Democracy, Folk Schools and Community Development: Some Ethical and Philosophical Issues. *Journal of the Folk School Association of America* 17 (1):26-30.
- Canfield, Alvah T. (1965). Folk High Schools in Denmark and Sweden: A Comparative Analysis *Comparative Education Review* 9 (1):18-24.
- Christie, M. F. (1993). Adult Education in Sweden: An Australian Perspective. *Australian Journal of Adult and Community Education* 33(3):172-79.
- Christie, M. F. (1995). Schools for life: Grundtvig's philosophy of adult education. *Australian Journal of Adult and Continuing Education* 35: 187-192.
- Christie, M. F. (1996). Principal features of the Swedish folk high school. *New Zealand journal of adult learning* 24 (1):73-88.
- Christie, M. F. (2002). Social and Historical Factors in the Development of Swedish Adult Education. *Australian Journal of Adult Learning* 42 (1):57-74
- Clark, M. (1978). Meeting the Needs of the Adult Learner. *Tennessee Adult Educator* 11 (2): 16-25.
- Clark, M., & Greer, C. (1991). A Culture of Politics. *Social Policy* 21 (3): 53-57.
- Coe, C. (2000). The Education of the *Folk*: Peasant Schools and Folklore Scholarship. *Journal of American Folklore* 113 (447): 20-43.
- Collins, J. (1984). Grundtvig and the Modern Danish Folk High School *Australian Journal of Adult Education* 24 (1):18-24
- Conti, G. J., & Fellenz, R. A. (1986). Myles Horton: Ideas that Have Withstood the Test of Time. *Adult Literacy and Basic Education* 10 (1): 1-18.
- Coogan, Mercy Hardie (1981). At the Forks of Troublesome Creek: The Hindeman Settlement School. *Appalachia* 14 (4):33-40.
- Corl, S. (1981). The Danish Folk High-School Adapts to a New World. *Educational Leadership* 38 (4):388-391.

- Dickerman, W. (1965). A Visit to the Danish Folk High School. *Adult Education Quarterly* 16 (1): 11-18.
- Dickerman, W. (1953). Adult Education in the German Universities. *The Journal of Higher Education* 24 (5):241-248+280
- Dohmen, G. (1991). The End of the Wall in Adult Education. *International Journal of Lifelong Education* 10 (3): 239-42.
- Durham, F. (2006). Media tactics and taste: Organising the Southern labour movement at Highlander Folk School, 1938-1946. *Peace Research Abstracts Journal* 43 (4).
- Edwards, B., & McCarthy, J. D. (1992). Social movement schools. *Sociological Forum* 7(3), 541-550.
- Ellis, Bill (1998). The Gaian Paradigm: Cooperative Community Life-Long Learning Centers. *SKOLE: The Journal of Alternative Education* 15 (3-4):31-37.
- Erickson, Herman (1966). Adult Education and Swedish Political Leadership. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* 12 (2):129-143
- Evans, A. E. (2007). Horton, Highlander, and Leadership Education: Lessons for Preparing Educational Leaders for Social Justice. *Journal of School Leadership* 17 (3): 250-275.
- Fain, E. F. (1971). Nationalist Origins of the Folk High School: The Romantic Visions of N.F.S. Grundtvig. *British Journal of Educational Studies* 19 (1):70-90
- Fishman, Joshua A. (1980). Ethnic Community Mother Tongue Schools in the U.S.A.: Dynamics and Distributions. *International Migration Review* 14 (2):235-47.
- Foucault-Mohammed, Clara (1989). The Danish Folk High School: Key to the Success of Democracy. *Labour Education* 75:28-33.
- Garside, D. (1969). Short-term residential colleges: Their origins and value. *Studies in Adult Education* 1(1):2-30

- Gyant, LaVerne; Atwater, Deborah F. (1996). Septima Clark's Rhetorical and Ethnic Legacy: Her Message of Citizenship in the Civil Rights Movement. *Journal of Black Studies* 26 (5): 577-592.
- Hagston, Jan (2000). Folk High Schools: An Important Part of Adult Education in Sweden. *ARIS Resources Bulletin* 11 (2):1-3.
- Hake, B. (1997). The "Pedagogy of Labour" Revisited: Residential Courses for Young Unemployed Adults in the Netherlands during the Late 1920s and the 1930s. *Studies in the Education of Adults* 29 (2): 200-11.
- Hake, B. J. (1993). 'Folk high school' or 'voluntary labour camp'? The development of residential adult education in Germany during the 1920s and early 1930s. *Studies in the Education of Adults* 25 (2):121-135.
- Hake, B. J. (1996). Hermien van der Heide and the Reception of the Scandinavian Folkehjskolen in The Netherlands during the 1920s and 1930s. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40(4): 269 – 289.
- Hake, B. J. (1996). The Dutch Woodbrookers' Movement and the Development of Residential Adult Education in The Netherlands, 1903-41. *History of Education* 25 (4): 335-51.
- Hale, J. N. (2007). Early Pedagogical Influences on the Mississippi Freedom Schools: Myles Horton and Critical Education in the Deep South. *American Educational History Journal* 34 (2): 315-329.
- Hansen, P. (1995). A Workers' High School. *Clearing House* 69 (2): 86-87.
- Harangi, László & Tóth, János Sz. (1993). Gypsy Folk High Schools in Hungary: a few features of the folk high school movement in Hungary. *Adult education and development* 40:261-271
- Harrington, C. Lee; Kopp, Thomas W. & Schimmel, Kimberly S. (2003). Lessons from the Norwegian Folk High School Tradition. *International Education Journal* 4(2):121-136.
- Helasvuo, V. (1984). Music Education in Finland. *Adult Education in Finland*. 21 (2), 3-9.

- Hopkins, Philip G. H. (1935). Portrait of a College: Personal Impressions by the Warden of Fircroft. *International Review of Education* 11 (1):106-109.
- Huddleston, John (1968). Trade Union Education in the Federal Republic of Germany a Survey and Critical Evaluation. *International Review of Education* 14 (1): 24-42 .
- Hughes, C. Alvin (1985) A New Agenda for the South: The Role and Influence of the Highlander Folk School, 1953-1961. *Phylon* 46 (3): 242-250
- Jacobsen, Bo (1994). Trends, Problems and Potentials in the Danish System of Adult Education: A Theoretical View. *International Journal of Lifelong Education* 13 (3):217-25.
- James, M. D. (1990). Demystifying Literacy: Reading, Writing, and the Struggle for Liberation. *Convergence: An International Journal of Adult Education* 23 (1): 14-26.
- Jones, H. L. (1958). Grundtvig's concept of folkklighed. *Journal of Human Relations* 6(1), 20-28.
- Jones, Lewis W. (1951). Social Centers in the Rural South. *Phylon* 12 (3):279-284.
- Juul, K. D. (1985). The Scandinavian Folk High School: A Model For the Education and Integration of Handicapped Youth. *International Journal of Disability, Development and Education* 32(2):121 – 127.
- Juul, K. D. (1989). Some Common and Unique Features of Special Education in the Nordic Countries. *International Journal of Special Education*. 4 (1): 85-96.
- Kavalier, Helena (1962). The Modern Danish Folk High Schools. *American Journal of Economics and Sociology* 21 (4):393-405.
- Kennedy, W. B. (1981). Highlander Praxis: Learning with Myles Horton. *Teachers College Record* 83 (1): 105-19.
- Kintzer, Frederick C. (1974). Norway's Regional Colleges. *Higher Education* 3(3):303-314.

- Kohl, H. (1991). A Tradition of Radical Education: Highlander in Context. *Social Policy* 21 (3): 36-43.
- Korsgaard, Ove (2000). Learning and the Changing Concept of Enlightenment: Danish Adult Education over Five Centuries. *International Review of Education* 46 (3/4): 305-325.
- Korsgaard, Ove (2002). Other Dreams, Other Schools! Around N. F. S. Grundtvig and the Danish Folk High Schools [tema med flera delartiklar av Korsgaard]. *Journal of World Education* 32(2):1-39.
- Korsgaard, Ove. (2003). Grundtvig's Ideas on Enlightenment. *Journal of World Education* 33(2): 9-16.
- Kulich, J. (1964). The Danish Folk High School: Can It Be Transplanted? The Success and Failure of the Danish Folk High School at Home and Abroad *International Review of Education* 10(4):417-430
- Kulich, J. (1984). Grundtvig: Education for Life. *Learning (Canada)* 4 (1): 19-21.
- Kulich, J. (1984). N. F. S. Grundtvig's folk high school idea and the challenge of our times. *Lifelong Learning* 7(4): 10-13.
- Kulich, J. (1997). Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality, *International Journal of Lifelong Education* 16(5):439-453
- Kulich, J. (2002). Residential folk high schools in Eastern Europe and the Baltic states *International Journal of Lifelong Education* 21 (2):178-190.
- Larson P., Merville (1940). The use of speech in Danish folk high school teaching. *Quarterly Journal of Speech* 26 (1):48 – 59.
- Lauglo, Jon (1995). Populism and Education in Norway. *Comparative Education Review* 39 (3):255-279.
- Leslie, David W. (1994). Radical Humanism in Practice: The Scandinavian Folkehojskole. *Review of Higher Education* 17(3):283-303.
- Levine, D. P. (2004). The Birth of the Citizenship Schools: Entwining the

Struggles for Literacy and Freedom. *History of Education Quarterly* 44 (3): 388-414.

Lieven, Mike (1991). State Influence on Adult Education in Britain and Denmark: The Case of the Residential Colleges. *Studies in Higher Education* 16(1):29-40.

Ling, Peter J. (1997). Developing Freedom Songs: Guy Carawan and the African-American Traditions of the South Carolina Sea Islands. *History Workshop Journal* 44 (Autumn):198-213.

Loveland, G. W. (2001). A Greater Fairness: May Justus as Popular Educator. *Journal of Research in Rural Education* 17 (2), 102-11.

Lund, Ragnar (1938) Adult Education in Sweden. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 197, Social Problems and Policies in Sweden: 232-242

Marja, T. (1993). The Role of Voluntary Organizations and Non-Formal Adult Education in the Struggle for Freedom and Democracy. *Convergence* 26 (1): 59-66.

Marjomaki, Ville; Yrjola, Pentti (1989). The Folk High School Movement and Social Change [and] Finnish Folk High Schools Today and Tomorrow. *Adult Education in Finland* 26 (3):2-13.

McNamara, W. A. (1980). The Graying of Higher Education. *Change*. 12 (1):16-17.

Mehl, Margaret (2007). N.F.S. Grundtvig, Niels Bukh and Other 'Japanese' Heroes. The Educators Obara Kuniyoshi and Matsumae Shigeyoshi and Their Lessons from the Past of a Foreign Country. *European Journal of East Asian Studies* 6(2):155-184.

Michelson, William (1969). From Religious Movement to Economic Change: The Grundtvigian Case in Denmark. *Journal of Social History* 2 (4):283-301

Milana, Marcella and Sørensen, Tore Bernt(2009). Promoting Democratic Citizenship Through Non-Formal Adult Education: The Case of Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(4):347 — 362

- Morris, A. (1991). Introduction: Education of liberation. *Social Policy* 21(3), 2-6.
- Mortensen, E. (1976). Futuristic Look at Nordic Folk High-School. *Teachers College Record* 77 (4): 495-504
- Mortensen, Erik (1978). Experiential Education – Scandinavian Style. *International Educational and Cultural Exchange* 14 (1):36-41.
- Mosha, H. J. (1983). United Republic of Tanzania: Folk Development Colleges. Prospects: *Quarterly Review of Education* 13 (1):95-103.
- Nabudere, Dani W. (2003). Grundtvig's Folkelighed in the Age of Globalisation. *Journal of World Education* 33(2):17-23.
- Nielsen, John Mark (2003). The Cups of Blood Are Emptied: Pietism and Cultural Heritage in Two Danish Immigrant Schools on the Great Plains. *Great Plains Quarterly* 23 (3):175-92
- Niemela, Seppo (2003). Education for Social Capital. *Lifelong Learning in Europe* 8(1):36-42.
- Niemi, J. A. (1990). Finland's Unique System of Adult Education. *Adult Learning* 1 (8), 8-13.
- Nusberg, C. E. (1982). Educational Opportunities for the Elderly in Industrialized Countries outside the United States. *Educational Gerontology* 8 (4), 395-409.
- Oldendorf, S. B. (1989). Vocabularies, Knowledge and Social Action in Citizenship Education: The Highlander Example. *Theory and Research in Social Education* 17 (2): 107-20.
- Palmer, Mary Ewen; Fackenthal, Frank D. (1946). Grundtvig, the Father of the Folk High School *The Educational Forum* 11 (1): 67 – 79.
- Parsey, John M.; Friesen; John K. (1953). Folk Schools in Canada. *The School Review* 61 (3): 141-150
- Patterson, R. S.; LeRoy Wilson (1974). The Influence of the Danish Folk High School in Canada. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 14 (1): 64 – 79.

- Paul, Sujit Kumar (2003). Grundtvig's Ideas Today. Vision of Tagore and Grundtvig towards Education and Development. *Journal of World Education* 33(2): 24-27.
- Paulston, R. G. (1976). Ethnic revival and educational conflict in Swedish Lapland. *Comparative Education Review* 20(2): 179-192.
- Paulston, Rolland G. (1980). Education as Anti-Structure: Non-Formal Education in Social and Ethnic Movements. *Comparative Education* 16 (1):55-66
- Preskill, S. (1991). "We Can Live Freedom"; The Highlander Folk School as a Model for Civic Education. *Social Science Record* 28 (2): 11-21.
- Punke, Harold H. (1931). The Folk High School and Other Recently Developed Institutions in German Adult. *School Review* 39 (9):696-706
- Quinn, T. M. (2006). Exhibits through the "Other Eye": How Popular Education Can Help Us Make Museums that Push. *Journal of Museum Education* 31 (2), 95-104.
- Rogers A. (2000). Cultural Transfer in Adult Education: The Case of The Folk Development Colleges in Tanzania. *International Review of Education* 46 (1-2):67-92(26)
- Sarkar, K. K. (1966). Rural adult education. *Kurukshetra* 14(10), 18-20.
- Schmidt-Pirro, J & McCurdy, K.M.(2005). Employing music in the cause of social justice: Ruth Crawford Seeger and Zilphia Horton. *Voices – The Journal of New York Folklore* 31(1-2): 32-36
- Sederlof, Heikki (1986). The Finnish Folk High School in Grips of Reform. *Adult Education in Finland* 23 (2):3-41.
- Severinsen, H. (1967). The evolution of the folk high school. *International Review of Community Development* 17-18: 205-212.
- Shimizu, Mitsuru (2003). Beyond Modern Disciplined Society toward Joy of Life. A Meaning of Grundtvigian Movement in Japan as an Advanced Country *Journal of World Education* 33(2):28-31.

- Shkorkina, Lidia (2003). Grundtvig's Ideas in Russian Federation. *Journal of World Education* 33(2):32-34.
- Sibbe T.(1978). The Swedish folk high-school for the deaf. *Scandinavian Audiology Supplement* 1978(8):186-190.
- Siljander, Pauli (1984).The Historico-Philosophical Background of N.F.S. Grundtvig's Concept of Folk High School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 28 (2):87 – 99
- Skårdal, Dorothy Burton (1981). A Danish Dream of America. *Melus* 8(4):5-23.
- Spicer, Chris (1991). Folk Education: Resurrecting Roots of Adult and Experiential Learning Theory. *Journal of Experiential Education* 14 (3):12-16.
- Szekely, R. (2006). Adult Education in Finland. *Convergence* 39 (2-3), 61-77.
- Tebelius, U. (1992). An Alternative to Traditional Developmental Thinking. *Convergence* 25 (3), 16-24.
- Thayer-Bacon, B. J. (2004). An Exploration of Myles Horton's Democratic Praxis: Highlander Folk School. *Educational Foundations* 18 (2), 5-24.
- Tjerandsen, C. (1983). The Highlander heritage: Education for social change. *Convergence: An international Journal of Adult Education* 16, 10-22
- Toiviainen, T. (1979). The Decision of Principle and Free Cultural and Educational Work. *Adult Education in Finland*. 16 (2), 20-24.
- Toiviainen, T. (1988). Liberal Adult Education. *Adult Education in Finland* 25 (2), 14-32.
- Toiviainen, T. (1995). A Comparative Study of Nordic Residential Folk High Schools and the Highlander Folk School. *Convergence* 28 (1):5-24
- Toivola, H., & Huhta, S. (1985). The Church's Role in Liberal Adult Education in Finland and The Christian Folk High School in Finland. *Adult Education in Finland* 22 (2), 17-23.

Währborg, P., Borenstein, P., Linell, S., Hedberg-Borenstein, E. & Asking, M. (1997). Ten-year follow-up of young aphasic participants in a 34-week course at a Folk High School, *Aphasiology* 11 (7):709 — 715.

Woodside, Jane Harris (1990). Creating the Path as You Go: John Gaventa and Highlander. *Now and Then* 7 (3):15-21.

Zacharakis-Jutz, Jeff (1993). Seizing the Moment: Highlander Folk School and the Packinghouse Workers Union. *Convergence* 26 (4):60-67.

Böcker (monografier/antologier/rapporter) publicerade efter 1970

Adams, Frank & Horton, Myles (1975). *Unearthing seeds of fire: the idea of Highlander*. Winston-Salem, N.C.: John F. Blair.

Albinson, Folke, Norbeck, Johan & Sundén, Rolf (2002). *Folk development education and democracy in a development perspective: personal accounts and reflections*. Stockholm: SIDA

Bhattacharya, Asoke (1994). *Empowering the neoliterates: relevance of Danish folk high school and co-operative movements for adult education in India*. Calcutta: Raktakarabee

Bhattacharya, Asoke (2008). *Education for the People. Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire*. Kolkata.

Borish, Steven M. (1991). *The land of the living: the Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Nevada City, Calif.: Blue Dolphin

Bugge, K. E. (1999). *Canada and Grundtvig*. Vejle : Kroghs Forlag.

Bugge, K. E. (2001). *Folk high schools in Bangladesh*. Odense: Odense University Press

Byczkowski, Marek, Maliszewski, Tomasz & Przybylska, Ewa (red.) (2003). *Folk high school - school for life* . Wieszłtyca:

Cooke, Anthony & MacSween, Ann (red.) (2000). *The rise and fall of adult education institutions and social movements: the proceedings of the Seventh International Conference on the History of Adult Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang

- Dam, P. (1983). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872): The preacher and revivalist who revealed the past and indicated his country's future, and who by his views on freedom and equality, and in particular his folk high school ideas, has become a global beacon and direction finder*. Copenhagen: Royal Danish Ministry of Foreign Affairs.
- Das, C., & Giri, A. K. (2008). *A revolutionary in education, Kristen Kold: A pioneer of Danish folk high school movement*. Creative multiverse : new explorations in transformative learning and research. Delhi, India: Shipra Publications.
- Davis, D. C. L. (1971). *Model for a humanistic education: The Danish folk high school*. Studies of the Person. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Durham, F. (1993). *Ethos in Action: Public Relations at the Highlander Folk School, 1955-1956*.
- Field, J. & Normie, G. (red) (1992). *Residential Adult Education: Trends and Prospects*. Coventry: Department of Continuing Education, University of Warwick.
- Glen, John M. (1988). *Highlander, no ordinary school, 1932-1962*. Lexington, KY : University Press of Kentucky
- Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* . Aldershot: Ashgate
- Horton, A. I. (1989). *The Highlander Folk School: A history of its major programs, 1932-1961*. Martin Luther King, Jr. and the civil rights movement, 13. Brooklyn, N.Y.: Carlson Pub.
- Horton, Myles, Kohl, Judith & Kohl Herbert. (1990). *The long haul: an autobiography*. New York : Doubleday
- Horton, Myles och Freire, Paulo (1990). *We make the road by walking : conversations on education and social change*. Philadelphia : Temple University Press
- Kokani, G. D. (1986). *Motivation of adult learners in the folk high schools in Denmark*. Report. Helsingør: International People's College.

- Kulich, Jindra & Bron, Agnieszka (1978). *The Polish folk high schools*. Vancouver: Centre for continuing education, Univ. of British Columbia
- Kulich, Jindra (2002). *Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the twentieth century*. Copenhagen: Forlaget Vartov.
- Kwesiga, J. B. (1983). *What type of folk high schools for Uganda: theoretical and practical considerations*. Linköping: FBA, University of Linköping
- Larson, D. (1978). *Freedom to be, freedom to learn: The spirit of Danish folk high schools*. Richter fellowship paper. [Los Angeles]: Occidental College.
- Longo, N. V. (2005). *Recognizing the Role of Community in Civic Education: Lessons from Hull House, Highlander Folk School, and the Neighbourhood Learning Community*. Circle Working Paper 30. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland.
- Lundgaard, E. (1991). *The Folk high school, 1970-1990: Development and conditions*. Copenhagen, Denmark: Association of Folk High Schools in Denmark.
- Manniche, P. (1970). *Living democracy in Denmark: Independent farmers farmers' cooperation : the folk high schools cooperation in the towns : social and cultural activities : Social legislation : a Danish Village : with 132 photographs illustrating life and conditions in Denmark*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Manniche, P., & Kjaer, J. (1978). *Rural development in Denmark and the changing countries of the world: A study of Danish rural conditions and the folk high schools with special relevance to the developing countries*. [by] Peter Manniche and an international group of writers. Copenhagen: Borgen.
- Morris, A. D. (1991). *Building movements, educating citizens: Myles Horton and the Highlander Folk School*. New York: Social Policy.
- Mortensen, Enok (1977). *Schools for life: the Grundtvigian Folk Schools in America*. Solvang : Danish-American Heritage Society.

- Mululu, Joseph Wasike (1983). *The folk high school idea in a Kenyan context*. . Linköping: FBA, University of Linköping
- Norbeck, Johan (red.) (1985). *Swedish folk development education and developing countries: introductions, cases and explanatory comments*. Stockholm: SIDA
- Ozumba, Kachi A. (2002). *Through the eyes of an African : impressions of the Danish society and the folk high schools*. Bloomington: 1stBooks Library.
- Paulston, Rolland G. (red.) (1980). *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements*. Pittsburgh, Pa: The Center
- Rørdam, Thomas (1980). *The Danish folk high schools*. . Copenhagen: Det Danske Selskab
- Schramm-Pate, Susan & Jeffries, Rhonda B. (red.) (2008). *Grappling with diversity: readings on civil rights pedagogy and critical multiculturalism*. Albany: State University of New York Press
- Smith, B. N., & Day, D. (1991). *Folk school songbook*. Brasstown, NC: John C. Campbell Folk School.
- Steele, Tom (2007). *Knowledge is power! : the rise and fall of European popular educational movements, 1848-1939*. Oxford: Lang.
- Suparman, M. R. (1983). *The rural co-operational education - a folk high school idea for Indonesia*. . [Linköping]: [FBA, Univ. of Linköping]
- Tipton, A., & Cantrell, O. (1971). *Favorite recipes of the John C. Campbell Folk School*. Brasstown, N.C.: John C. Campbell Folk School.
- Trawale, B. M. (1983). *Folk high schools and folk colleges vis à vis rural development*. [Linköping]: [FBA, Univ. of Linköping]
- Vestlund, Gösta (1983). *The Scandinavian folk high schools*.. Linköping: FBA, University of Linköping
- Wilson, E. L. (2004). *My journey to Appalachia: A year at the Folk School*. Fairview, N.C.: Bright Mountain Books.

Zøllner Lilian och Andersen, Anna Marie (1995). *Enlightenment in an international perspective* . Vejle:Kroghs Forlag.

Zøllner, Lilian (1994). *Grundtvig's educational ideas in Japan, the Philippines, and Israel*. Vejle : Krogh.

Bibliografier

Institute for People's Education and Action [besökt 2009-09-30] *Bibliography*
<http://www.peopleseducation.org/resource/bibliography.htm>

Kulich, J. (1971). *Adult education in continental Europe; An annotated bibliography of English-language materials, 1945-1969*. Vancouver: [Center for Continuing Education, University of British Columbia].²³

Kulich, J. (1975). *Adult education in continental Europe: An annotated bibliography of English-language materials, 1970-1974*. Vancouver, B.C.: Centre for Continuing Education, University of British Columbia.

Kulich, J. (1982). *Adult education in continental Europe: An annotated bibliography of English-language materials, 1975-1979*. Monographs on comparative and area studies in adult education. Vancouver, B.C.: Centre for Continuing Education, University of British Columbia.

Kulich, J. (1984). *Adult education in continental Europe: An annotated bibliography of English-language materials, 1980-1982*. Monographs on comparative and area studies in adult education. Vancouver: Centre for Continuing Education, University of British Columbia in co-operation with the International Council for Adult Education.

Kulich, J. (1987). *Adult Education in Continental Europe: An Annotated Bibliography of English-Language Materials 1983-1985*. Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education. Cen-

²³ Samtliga bibliografier av Kulich omfattar texter om olika slag av vuxenutbildning/vuxnas lärande, däribland studier av folkhögskolan. Dessa texter kan enkelt urskiljas med hjälp av att dessa återfinns under en särskild rubrik och sammanställs i det index avslutar böckerna. I detta index återfinns förutom "folk high schools" även "study circles" som sökord/särskilda rubriker.

tre for Continuing Education, University of British Columbia, Vancouver.

- Kulich, J. (1990). *Adult education in continental Europe: An annotated bibliography of English language materials, 1986-1988*. Monographs on comparative and area studies in adult education. Vancouver: Centre for Continuing Education, University of British Columbia in co-operation with the International Council for Adult Education.
- Kulich, J. (1993). *Adult Education in Continental Europe: An Annotated Bibliography of English-Language Materials 1989-1991*. Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education. Centre for Continuing Education, University of British Columbia, Vancouver.
- Kulich, J. (1996). *Adult education in continental Europe: An annotated bibliography of English-language materials, 1992-1994*. Monographs on comparative and area studies in adult education. Vancouver: Continuing Studies, University of British Columbia.
- Moore, Earlene J. (2006) Highlander Folk School: A partially annotated selected bibliography. Presented at the *Sixth Annual Civil Rights Conference*, University of Tennessee, February 20–25 2006. <http://www.utm.edu/organizations/civilrights/Highlander%20Bibliography%20Rev.pdf> [besökt 2009-09-30]
- Paulston, Rolland G. (1974). *Folk schools in social change: a partisan guide to the international literature*. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh, University Center for International Studies
- Smith, Mark K. (1996). Folk high schools: A survey of their development and listing of key texts. *The informal education homepage and encyclopaedia of informal education*. <http://www.infed.org/schooling/b-folk.htm> [besökt 2009-09-30]